МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ

Оксана ЧАЙКА

ПОЛІ- ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

Харків 2023

УДК 373.3.015.31:17.022.1
Ч 12

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного університету біоресурсів і природокористування України Протокол № 12 від 21.06.2023 р.

Рецензенти
Я. М. Бельмаз, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
Є. А. Зеленов, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
С. В. Харченко, доктор філологічних наук, професор, професор кафедри журналістики та мовної комунікації Національного університету біоресурсів і природокористування України

Ч 12 Чайка О. Полі- та мультикультурність викладача іноземних мов: теорія і практика: монографія. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Харків, 2023. – 540 с.

ISBN 978-617-8242-00-8 (on-line)
DOI 10.62067/978-617-8242-00-8

У роботі висвітлено теоретико-методологічні основи виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов в освітньому процесі закладів вищої освіти. Здійснено філософський, історико-педагогічний та лінгвокультурологічний аналіз феноменів культура, полікультурність, мультикультурність, полі- та мультикультурна мовна особистість; розкрито зміст і структурні компоненти полі- та мультикультурності викладачів іноземних мов; розкрито провідні ідеї авторської концепції виховання полі- й мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов у контексті інтеграційних і глобалізаційних світових процесів; обґрунтовано методологічні підходи, закономірності і принципи організації і ефективного функціонування процесу становлення полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов і спроєктовано поетапну технологію відповідної реалізації; визначено критерії, показники й рівні полі- й мультикультурної вихованості майбутніх викладачів іноземних мов на основі розробленого діагностичного інструментарію.

Монографія розрахована на науковців, студентів, керівників освіти, педагогів-практиків зі спеціальності «Філологія».

УДК 373.3.015.31:17.022.1
ISBN 978-617-8242-00-8 (on-line)

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК ТАБЛИЦЬ

ПЕРЕЛІК РИСУНКІВ

ПЕРЕДМОВА

У процесі глобалізації, інтенсифікації міжкультурних контактів представників різних країн з’явилися нові тенденції розвитку світової спільноти у межах полі- / мультикультурності, толерантного ставлення до культурного різноманіття та культурних особливостей інших народів. Ці тенденції все більше проявляються у змісті виховання й освіти молодого покоління. У сучасному світі, де культури різних країн та народів інтегруються, а мобільність населення зростає, знання декількох іноземних мов стає надзвичайно важливим для розвитку особистої та професійної кар'єри, а також для успішного ведення бізнесу та встановлення стійких і надійних міжнародних ділових та особистих контактів. Педагогічна наука зіштовхується з новими викликами, пов'язаними з формуванням полі- / мультикультурної та полілінгвальної особистості фахівця освітніх закладів в Україні й за кордоном, що формує нові завдання у педагогіці вищої школи й постає стрижнем сучасного буття за рівнем досягнення високих результатів у повсякденній діяльності та забезпечення якості освіти.

Особистість майбутнього викладача іноземних мов є носієм та провідником ідеї полі- / мультикультурності, який не зможе ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасних складних соціокультурних умовах без належної підготовки.

З метою підвищення якості вищої освіти та формування полі- / мультикультурної та багатомовної особистості майбутнього фахівця, заклади вищої освіти поставили перед собою важливе завдання з розширення полі- / мультикультурного змісту в навчальних програмах та збільшення вимог до рівня знання іноземних мов студентами, ознайомлення й сприйняття цінності світової культурної спадщини. Адже належний рівень володіння однією чи кількома іноземними мовами дозволяє отримати безпосередній доступ до іншомовної культури та соціального досвіду інших народів, сприяє взаєморозумінню та взаємодії між різними культурами. Це особливо важливо в контексті глобалізації, коли люди з різних країн та культур зустрічаються і співпрацюють у різних сферах життя.

Знання іноземних мов і культур у процесі навчання діалогу культур і після завершення навчання дозволяє студентам не тільки ефективно спілкуватися з колегами та партнерами з інших країн, але й розуміти та адаптуватися до різних культурних контекстів, що покращує їх можливості працевлаштування та розвитку кар'єри в міжнародному середовищі.

Окреслені завдання відображено в низці нормативних документів, з-поміж яких необхідно зазначити такі, як: Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», Указ Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (від 3.07.2020 № 210/2020) та відповідні доручення Прем’єр-міністра України (від 12.06.2020 № 23502/2/1-20 та від 13.06.2020 № 23502/3/1-20), Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (від 30.09.2019 № 722/2019), акти Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти й науки України, Стратегія національно-патріотичного виховання на 2020 – 2025 роки, а також Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021 – 2031 роки. Наприклад, у «Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (2010 р.) стверджується, що культурна різноманітність є неодмінною складовою людського життя, а залучення до взаємодії та поваги до культур кожної нації, як власної, так і інших, є однією з глобальних стратегій освіти у ХХІ столітті.

Далі, у таких міжнародних документах, як: Рекомендації Ради Європи щодо мовної освіти, принципи Болонської декларації, «Міжкультурна компетентність для всіх: підготовка до життя у різноманітному світі» (2012), «Розвиток міжкультурної компетентності через освіту» (2013), – зазначається, що в числі основних цілей освіти і виховання виступає формування «національної та релігійної терпимості, шанобливе ставлення до мов, традицій і культури інших народів», «культури миру і міжособистісних відносин», «розвиток культури міжетнічних відносин». Без вирішення проблеми полі- / мультикультурної освіти і виховання неможливо в повній мірі ставити і вирішувати завдання модернізації освіти, духовно-морального розвитку та виховання особистості громадянина нашої країни, підготовки

підростаючого покоління до міжкультурної взаємодії в умовах складних суспільних відносин сучасного світу.

Проблема виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов пов'язана із завданнями національно-патріотичного та інтернаціонального виховання, які закріплені у Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності; у Концепції національного виховання студентської молоді; у Концепції національно-патріотичного виховання молоді; у Методичних рекомендаціях з питань організації виховної роботи у навчальних закладах зокрема зазначено, що одним з найважливіших напрямів у освітньо-виховному процесі вищої освіти є професійне виховання майбутніх фахівців з акцентом на діалог культур, оскільки це зумовлено основними чинниками цього процесу. Насправді необхідно підкреслити, що цей пріоритет дозволяє забезпечити взаєморозуміння між різними культурами та сприяє створенню глобальної стратегії освіти у XXI столітті.

На даний момент наукою напрацьовано значний потенціал, який створює основу, необхідну для вирішення зазначеної проблематики, а власне:

– визначена філософська сутність міжкультурної комунікації та природа міжкультурної компетентності у культурологічному, педагогічному та лінгводидактичному дискурсах: праці М. Бахтіна, В. Біблера, О. Садохіна, С. Тер-Мінасової, О. Запесоцького, Є. Попкової, В. Сафонової, Н. Брукса, П. Даффа, С. Б. Гіса та ін.;

– розкрито теоретичні аспекти полі- / мультикультурної освіти: Г. Абібуллаєва, Р. Антонюк, Н. Жорняк, Н. Захарчук, М. Байрам, Дж. Бакстер, Дж. Бейкер, Дж. Бенкс, Дж. Брунер, Л. Голік, Л. Гончаренко, К. Ґрант, Й. Граф, Я. Гулецька, Дж. Даблдей, А. Катлер, Дж. Клері-Лемон, О. Ковальчук, В. Кузьменко, І. Кушнір, Дж. Кьостер, Дж. Лей, М. Люстіг, А. Л'юіс, С. Стемплескі та ін.;

– розглянуто лінгвістичні аспекти полілінгвальної та білінгвальної особистості, окреслено проблему відображення мовної картини світу в мовній свідомості особистості: Г. Вишневська, Б. Дадьє, Ю. Жлуктенко, І. Зимня, Н. Імедадзе, А. Мартинюк,

М. Михайлов, В. Панфілов, Г. Терехова, Ф. Філін, К. Ханазаров, Л. Щерба, Ф. Ґросйєн, Є. Гауґен, Дж. Кремніц та ін.;

– розроблено опис лінгвокультурних, етичних і ціннісних детермінантів полі- / мультикультурної освіти: Р. Арцишевський, І. Бех, Ю. Бойчук, Н. Грицик, Р. Гришкова, Ю. Веклич, Є. Верещагін, В. Воробйов, В. Заслюженюк, В. Мірошніченко, Т. Потапчук та ін.;

– охарактеризовано особливості міжкультурної комунікації: Г. Ґйопферт, Г. Гритчук, Я. Кім, К. Крамш, Д. Ларсен-Фріман, С. Амеліна, Н. Сіваєва, О. Тейлор, Л. Темченко, С. Тер-Мінасова, Н. Чаграк, С. Шехавцова, У. Шмідт, О. Яшенкова та ін.;

– розкрито роль взаємодії мови і культури у викладанні іноземної мови: Є. Верещагин, В. Гумбольдт, В. Костомаров, Р. Мильруд та ін., у тому числі, лінгвокомпаративний аналіз англійської та української мов – Ф. Бацевич, В. Демецька, Н. Миропольська, Р. Помірко, А. Паславська, О. Селіванова, Т. Скубашевська;

– обґрунтовано концепції мовної особистості і другої мовної особистості: Г. Богин, Б. Бенедикт, Є. Верещагін, В. Дьоміна, Ю. Караулов, В. Махінов, І. Халєєва, Г. Яцікевічус та ін.;

– вивчено аспекти, пов’язані з полі- / мультикультурною освітою, особистісним розвитком людини в міжкультурному діалозі: Ю. Бос-Нюнінг, М. Хоманн, Х. Гепферт, А. Джуринський, Г. Дмитрієв, М. Крюгер-Потратц, Н. Мукан, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, Г. Померін, У. Шмідт та ін.;

– розроблено теоретичні та практичні основи культури спілкування (професійного, педагогічного, міжнаціонального) та виховання цього феномену у майбутніх фахівців у працях таких науковців, як: Т. Атрощенко, О. Васюк, О. Волярська, Н. Дусь, В. Комаров, Н. Кобзар, Г. Ковальчук, Т. Колбіна, О. Корніяка, Ю. Кудінова, С. Ніколаєнко, І. Оніщенко, О. Опаленик, В. Полторацька, В. Садова, Є. Степанова, І. Тимченко, Т. Чмут, О. Шевнюк, О. Шестобуз, В. Шинкарук, В. Штифурак, Н. Чіпінова та ін.;

– розроблено теоретико-методичні основи професійної підготовки учителів іноземної мови: В. Бегей, В. Бондар,

О. Волченко, Л. Даниленко, А. Зязюн, І. Закір'янова, Н. Коломінський, Ю. Конаржевський, Д. Мазоха, К. Матійчук, М. Супрун;

– розкрито загальні основи виховання студентської молоді: І. Бех, А. Бойко, Г. Васянович, В. Гриньова, Дж. Ірвін, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кузь, В. Лозова, С. Ніто, Н. Ничкало, Г. Пономарьова, М. Роганова, І. Сопівник, Г. Шевченко та ін.

Сучасні українські наукові дослідження присвячено пошуку відповідей на питання щодо цінності й необхідності полі- / мультикультурного виховання, генези міжкультурної взаємодії, полілінгвального розвитку як особистісного розвитку людини в міжкультурному полілозі (І. Бех), вивченню питань планетарного виховання особистості (Є. Зеленов; С. Ніколаєнко), вивченню особливостей процесу адаптації особистості до нових культурних норм, цінностей та традицій, що виникає у зв'язку зі зміною соціального середовища та взаємодією з представниками інших культур у кроскультурному вимірі (Н. Сейко, С. Амеліна), перспективам розвитку сучасної вищої іншомовної освіти в Україні та в країнах Ради Європи (С. Ніколаєнко, М. Тадеєва), формуванню мовної особистості в європейському соціокультурному освітньому просторі (В. Махінов, В. Дьоміна), проблемам мови і міжкультурної взаємодії (Ф. Бацевич, В. Демецька, Н. Миропольська, Р. Помірко, А. Паславська, О. Селіванова, Т. Скубашевська), а також питанням виховання загальнокультурних духовних цінностей і смислів (В. Мірошніченко, Т. Потапчук, Г. Шевченко, В. Шинкарук).

Останнім часом низка теоретичних і практичних аспектів полі- / мультикультурної освіти і виховання стала предметом дисертаційних досліджень, наприклад, підіймаються такі питання в освіті: полі- / мультикультурне виховання учнів у гімназіях України в другій половині XIX ст. (Е. Ананьян), полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи (В. Бойченко), особистісні детермінанти інтеграції в полікультурне середовище (О. Вихрущ-Олексюк), полі- / мультикультурна освіта студентської молоді в університетах США (Я. Гулецька), виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі (В. Долженко), розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального

середовища в умовах полі- / мультикультурної освіти учнів у країнах Європейського Союзу (І. Іванюк), полі- / мультикультурна освіта в республіці Польща (О. Івашко), формування полі- / мультикультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах лінгвокраїнознавчого підходу (О. Кондратьєва), полі- / мультикультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов (І. Лощенова), полі- / мультикультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у ЗВО Канади (О. Слоньовська), організаційно-педагогічні засади розвитку полі- / мультикультурної освіти у ЗВО Великої Британії (Н. Шульга), формування полі- / мультикультурної компетентності в студентів-медиків в освітньому процесі медичного ЗВО (А. Щербакова) тощо.

Однак, не дивлячись на значний інтерес науковців до досліджуваного феномену, проблема виховання майбутніх викладачів-філологів через призму полікультурності ще не має повного наукового розуміння. Потрібна подальша розробка методології виховання полі- / мультикультурності як планетарного явища, формування викладача-філолога як полі- / мультикультурної мовної особистості, обґрунтування теоретичних засад виховання полі- / мультикультурності, а також у сучасній вищій освіті ще не було розроблено педагогічної технології виховання полі- / мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов, яка б враховувала структурні компоненти та педагогічні умови відповідної технології у цілісному освітньому процесі ЗВО.

Водночас, у педагогічній науці немає однозначного трактування поняття «полі- / мультикультурність особистості майбутнього викладача», а також розмежування понять полікультурності та мультикультурності, бракує теоретико-методологічного обґрунтування педагогічних аспектів виховання полі- / мультикультурної та полілінгвальної особистості викладача-філолога у цілісному освітньому процесі закладів вищої освіти, що обумовлює актуальність дослідження.

Ураховуючи наявні напрацювання у педагогічній науці та ґрунтуючись на вищезазначеному, матеріал дозволяє виявити протиріччя, з одного боку, а з іншого, – потреби

здійснення полі- / мультикультурного виховання майбутніх фахівців-філологів на таких рівнях:

– *соціально-педагогічному*: спостерігаються суттєві протиріччя, які відображають складну ситуацію щодо виховання майбутніх викладачів-філологів в полі- / мультикультурній та полілінгвальній спрямованості: (а) несумісність соціального замовлення на формування цих інтеграційних якостей особистості та відсутність наукових концепцій; (б) відсутність цілісної системи виховання полі- / мультикультурної та полілінгвальної особистості у вищих освітніх закладах, які уповноважені на здійснення освітнього процесу, одним із напрямків якого відповідно до спеціалізації є формування майбутніх викладачів-філологів;

– *науково-педагогічному*: наявні та чітко виражені протиріччя між розробленими теоретичними положеннями щодо полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів-філологів та необхідністю у визначенні конкретного освітнього вектора на сучасну соціально-педагогічну дійсність з обов'язковим включенням у процес виховання діалогу культур;

– *науково-практичному*: протиріччя проявляються між забезпеченням змісту виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов і відсутністю обґрунтованої технології виховання полі- / мультикультурної вихованості особистості майбутніх вчителів іноземної мови;

– факт недостатньої розробленості педагогічної технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів-філологів підкреслює прогалини, які потребують доопрацювання, переосмислення й обґрунтування такої педагогічної технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів-філологів, що з іншого боку посилюється несистемністю педагогічних впливів на відповідні процеси у сучасних ЗВО;

– виокремлюється з-поміж наявних прогалин і необхідність формування полі- / мультикультурної особистості викладача іноземних мов через вдосконалення методичного інструментарію для забезпечення повноцінного полі- / мультикультурного виховання фахівців у сучасних ЗВО.

Авторська концепція виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов опирається на такі положення:

– в умовах багатоаспектного зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, що глобалізується, в межах якого розширюються економічні, політичні та культурні зв'язки між країнами в галузі мовної освіти, згідно з чим становлення полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього викладача-філолога є пріоритетним напрямом освітньої політики держави щодо розвитку самодостатнього, толерантного, високоосвіченого, компетентного, культурного, конкурентоспроможного спеціаліста з демократичним світоглядом, здатного конструктивно взаємодіяти в сучасному полі- / мультикультурному світі;

– мета виховання полі- / мультикультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов полягає у прогресивному розвитку особистісних якостей педагога-філолога, які відповідають вимогам сучасного суспільства щодо гармонійного, творчого та стійкого розвитку, а також у формуванні знань та навичок, необхідних для успішної міжкультурної взаємодії, важливих для життя та діяльності в різних культурах, що загалом сприяє прищепленню поваги до культури інших народів;

– зміст полі- / мультикультурного виховання визначає формування планетарної свідомості, глобального світогляду та базової культури особистості, в якому цінності міжкультурної взаємодії посідають чільне місце;

– технології полі- / мультикультурного виховання покликані відображати принципи діалогу культур, духовності, особистісної орієнтації, глобалізму та інтеграції, мобільності, враховувати положення комплексу дидактичних, виховних та акмеологічних педагогічних умов;

– результат полі- / мультикультурного виховання забезпечує виконання нової місії викладача-філолога як модератора культур, який володіє системою лінгвокультурологічних знань, міжкультурною компетентністю, технологією діалогової взаємодії, забезпечуючи успішну групову комунікацію в процесі опанування іноземних мов і культур, залучає до діалогу й здійснює полі- / мультикультурне виховання дітей та молоді.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Полі- / мультикультурність та полі- / мультикультурна освіта в умовах глобалізаційних й інтеграційних світових процесів

Актуальність проблеми дослідження зумовлена реальними потребами сучасного суспільства, світового співтовариства в розвитку полі- / мультикультурної освіти як одного з головних чинників освоєння, збереження і розвитку культурної спадщини людства і зміцнення міжнаціонального співробітництва.

Полі- / мультикультурна освіта стала окремою галуззю педагогічної теорії і практики в останній чверті ХХ століття. Вона виникла і розвивається на тлі глобальних соціальних, економічних, етнічних і духовно-моральних проблем, що різко загострюються. Міжнаціональні конфлікти і війни, криза політичної влади, орієнтація економіки на ринкові відносини викликали потужне напруження соціальних проблем. Протистояння негативним явищам у духовному житті суспільства, окремої людини сприяли виникненню тенденцій до національної нетерпимості і роз'єднаності, загострили проблеми адаптації людини в інокультурному середовищі. Наведені обставини поглиблюються маргіналізацією, соціальною відчуженістю молодого покоління, посилюються геополітичною нестабільністю, напруженням громадських протистоянь, національних конфліктів, зокрема.

В умовах глобалізації та інтеграції представники різних етнокультур або вступають у позитивний діалог, або ворогують між собою. Така позиція залежить, перш за все, від *рівня полі- / мультикультурності* кожного члена суспільства. Тому проблема виховання полі- / мультикультурної толерантної особистості на етапі розвитку суспільства стає дедалі актуальнішою.

Залучення до цінностей світової культури, знань, накопичених людством, сприяє розвитку індивіда, дозволяє бути активним учасником загально цивілізаційного прогресу.

Однією з характерних рис початку XXI століття є посилення взаємодії та взаємозалежності країн та народів з метою взаємозбагачення культур, а, отже, проблема співвідношення національних та загальнолюдських цінностей в умовах глобалізації сучасного світу набуває особливої актуальності.

Виникає етнічний парадокс, суть якого полягає в тому, що у повсякденній свідомості та в наукових підходах дедалі актуальнішими стають проблеми загальнолюдських цінностей, планетарного, чи глобального мислення. У таких умовах проблема толерантного співіснування різних етнічних і соціальних спільностей усвідомлюється вченими всього світу [1, 2], акцентується значущість розвитку полі- / мультикультурної особистості за умов професійної освіти [3, 4], що дозволяє людині набути здатність гуманного ставлення до інокультурного досвіду.

Отже, визначальними чинниками, які актуалізували наукові пошуки в галузі полі- / мультикультурної освіти, визначені такі:

а) розширення зв'язків між державами;

б) посилення процесів глобалізації, інтернаціоналізації;

в) глибоке осмислення феномену культури як явища, що проникає у всі сфери соціального буття;

г) процеси полілогу та взаємовпливу світових та локальних культур;

ґ) парадигми як домінанти соціокультурного процесу, посилення інтегративних процесів у науці [5].

Інтеграція у світове співтовариство та процеси розбудови відкритого демократичного суспільства ставлять перед системою сучасної освіти мету інноваційного змісту: підготувати і виховати здобувача освіти – майбутнього фахівця, який має загальнопланетарне мислення, здатний ідентифікувати себе не тільки представником і носієм національної культури конкретної країні, а й бути громадянином світу, відчувати себе суб'єктом діалогу культур і усвідомлювати свою роль, значимість, відповідальність у глобальних загальнолюдських масштабах.

Тому, в умовах багатокультурного світу та поліетнічного суспільства принцип полі- та/або мультикультурності в освіті має стати важливою частиною педагогічної культури [6, 7].

Вивчення генези поняття «полікультурність» вимагає розглянути його у певній послідовності понятійного ряду: «полі» – «культура» – «полікультурність» – «культура освіти» – «полікультурність в освіті» (Рис. 1).

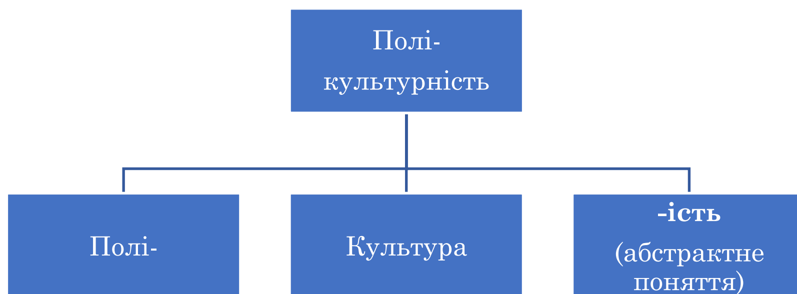


Рис. 1. *Утворення поняття «полікультурність»*

Термін «полікультурність» включає дві базові категорії: префікси англ. *poly-* та укр. *полі-* та корінь англ. *culture* та укр. *культура*, причому категорія «полі-» бере початок від грецького слова «полі-», що означає «багато», «різноманітно».

Звернемося до поняття «культура» (англ. *culture,* нім. *Kultur*, франц. *Culture*), що є базовим для нашого дослідження. За дві з половиною тисячі років дослідники дали понад тисячу визначень цього поняття феномену [8].

Термін «культура» у перекладі українською мовою з латинської означає «обробка землі, культивування (землі)», тобто зміна природного об'єкта під впливом людини, на відміну від змін, спричинених природними причинами [9].

Багатоаспектність поняття «культура» призводить до того, що у вітчизняній та зарубіжній науці існує безліч підходів до його визначення та розуміння, і жоден з них не є абсолютним або вичерпним (Рис. 2).

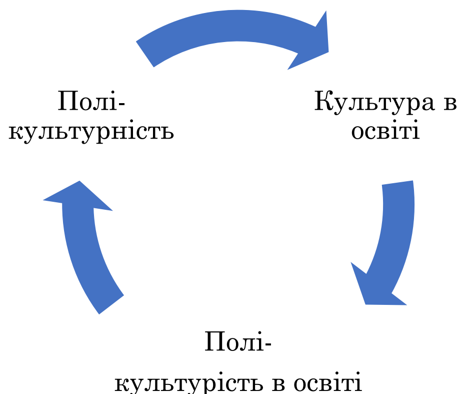


Рис. 2. *Взаємозалежність незалежних понять*

Наприклад, філософський енциклопедичний словник визначає культуру «як сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному та розумовому відношенні» [10].

Далі, словник-довідник з курсу «Філософія» визначає культуру як «соціально-прогресовану творчу діяльність людства у всіх сферах буття та свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредмечування (створення цінностей і норм) та розпредмечування (освоєння культурної спадщини), спрямовану на перетворення дійсності, на перетворення багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості, на всіляке виявлення та розвиток сутнісних сил людини» [11].

Узагальнюючи наведені трактування, можна стверджувати, що культура є сукупністю досягнень людини, рівень її суспільного та розумового розвитку.

Більш того, за П. Герчанівською [12], у сучасній культурології, соціології та філософії виділяються такі підходи до визначення культури: описовий, ціннісний, діяльнісний, функціональний, герменевтичний, нормативний, духовний, діалогічний, символічний, дидактичний та ін.

Підкреслимо, що наведений список не є вичерпним. У монографії «Філософія культури» М. Каган [13] здійснив

систематизований аналіз різних підходів до визначення культури та класифікацій культури. Концепції, розглянуті у монографії, базуються на таких підходах: ціннісному, інформаційно-семіотичному, діяльнісному (Рис. 3).

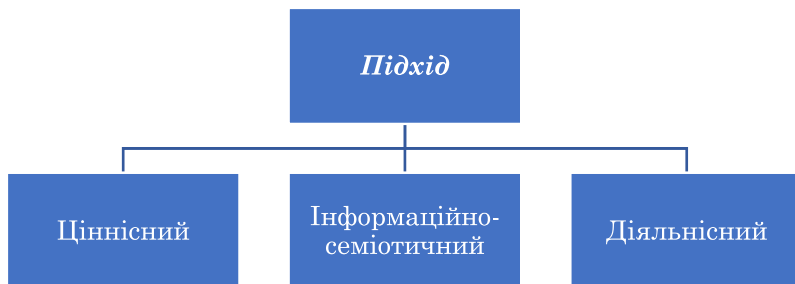


Рис. 3. *Підходи до визначення культури та їх класифікацій (за М. Каганом)*

Так, питанням вивчення *ціннісного підходу* займалася ціла низка науковців: С. Анісімов, А. Арнольдов, М. Дьомін, С. Дробницький, А. Коршунов, Н. Розов, Е. Соколов, Н. Чавчавадзе та ін. Загальноприйнятим є визначення культури як сукупності духовних цінностей, ідеалів, моральних та етичних норм поведінки, що становлять основні світоглядні орієнтири для соціуму та особистості. Вагомим є і те, що культурний розвиток людини та суспільства визначається не лише зовнішніми, матеріальними факторами, але й їхнім духовним ядром, «душею» культури. Відтак, збереження та розвиток культури потребує бережливого відношення до цінностей та ідеалів, які є основою будь-якої культури, а також прагнення до розвитку її моральних та етичних норм. Такий підхід дозволяє зрозуміти, що культура – це не тільки спадщина минулого, але й живий процес, який має значення для сьогодення та майбутнього суспільства.

Далі, *інформаційно-семіотичний підхід* (див. праці Ю. Лотмана, Д. Дубровського, А. Карміна й ін.) розглядає культуру як складну систему знаків, символів, мови та інших

засобів передачі інформації, за допомогою яких люди передають і зберігають знання, цінності та традиції від одного покоління до іншого. Ці знакові системи зберігають та накопичують інформацію про соціальні норми, етичні принципи, переконання та релігійні вірування та інші аспекти життя людини. Інформаційно-семіотичний підхід допомагає розкрити глибинний сенс культури, яка є основою ідентичності соціуму та важливим чинником в формуванні світогляду людини. Так, розглядаються явища культури, які містять у собі не лише матеріальну, але й духовну складову, та дозволяє розкрити значення та смисл таких явищ як для індивіда, так і для суспільства в цілому.

Наприкінці, *діяльнісний підхід* (описаний у працях Е. Баллера, Н. Злобіна, Л. Когана, М. Межуєва, Є. Маркаряна, Е. Ржабека, Л. Соханя, наприклад) визначає культуру як процес розвитку людського потенціалу та здібностей, що відбувається у контексті конкретно-історичного етапу розвитку суспільства. Він зосереджує увагу на ролі активної людської діяльності як провідного чинника культурного розвитку і визначає її як центральний елемент формування загальної ціннісно-смислової основи життєдіяльності окремої особистості та суспільства в цілому [14].

Услід за вищевикладеним, зазначимо, що фундаментальна властивість культури, яка полягає в її змістовному вираженні *як засобу діяльності людей*, становить саму суть культури, яка інтегрує усі інші характеристики цього явища в єдине ціле. Власне виділення цієї властивості дозволяє розглядати культуру як загальну (атрибутивну) ознаку будь-якого суспільства й як рівень його розвитку [15]. Процес становлення особистості в людині базується на засвоєнні гуманістичних цінностей, які складають основу загальнолюдської культури. Остання є фундаментальною складовою людського світобачення та сприйняття світу, тому що вона втілює сутність особистості та внутрішній світ людини [16]. Таким чином, культура не тільки визначає зовнішній світ та соціальні відносини, але й формує внутрішній світ людини, сприяючи її розвитку і самовираженню в суспільстві.

Положення вчених про сутність культури, зокрема гуманістичних цінностей, набувають особливої ваги в професійній педагогічній діяльності, оскільки її зміст і мета базуються на пріоритеті загальнолюдських цінностей: духовних, моральних, естетичних та особистісних. Засвоєння та втілення цих цінностей у педагога створюють основу його професійної культури, що дає можливість викладати не лише знання, а й виховувати майбутнє покоління у дусі гуманістичних ідеалів та формувати громадян з високим рівнем свідомості та моральності.

З позиції освітлення «больових» елементів виховного процесу студентської молоді сьогодні, вивчення питання мультикультурності як філософського феномена, що ґрунтується на посиленому відчутті поваги, сприйнятті «іншого» / «чужого», визнанні рівності й справедливості, емпатії та більш глибшому розумінні, може сприяти створенню фундаменту духовно-ціннісного світосприйняття, причому через елементи етичних норм поведінки й моралі, що є універсальними й поділяються представниками різних націй, етносів і національних меншин.

Генеза поняття «мультикультурність» та власне термін «мультикультурність» включає дві базові категорії: префікси англ. *multi-* та укр. *мульти-* та корінь англ. *culture* та укр. *культура*, причому «мульти-» аналогічно до «полі-» означає «багато», «різноманітно» (Рис. 4).

У цілях запропонованої наукової дискусії критично важливим є розрізнення понять «полікультурність» і «мультикультурність», незважаючи на велику низку характеристик і ознак таких філософсько-навчальних концепцій. Для чіткого розуміння й окреслення диференційних ознак, візуальне відтворення може послугувати найкращим інструментом (Рис. 5 та 6).

Полікультурність та мультикультурність є поняттями, які використовуються в контексті міжкультурної комунікації та вивчення іноземних мов. Хоча ці поняття можуть здатися схожими, вони мають певні відмінності.

Полікультурність – це концепція, яка визнає і підтримує існування багатьох культур в одному суспільстві. Це означає, що люди з різних культур можуть жити разом, ділитися своїми традиціями та цінностями, і взаємодіяти між собою на

рівних правах. Полікультурність акцентує увагу на пізнанні та розумінні інших культур, а також на співпраці та спільному розвитку.

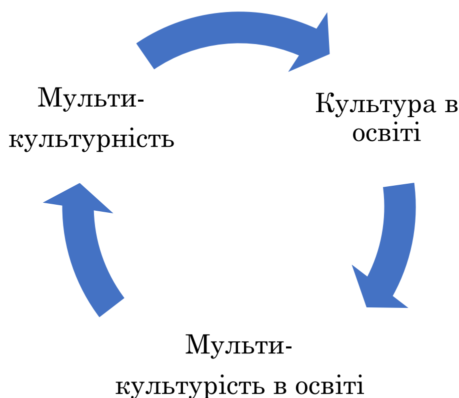


Рис. 4. *Взаємозалежність незалежних понять*

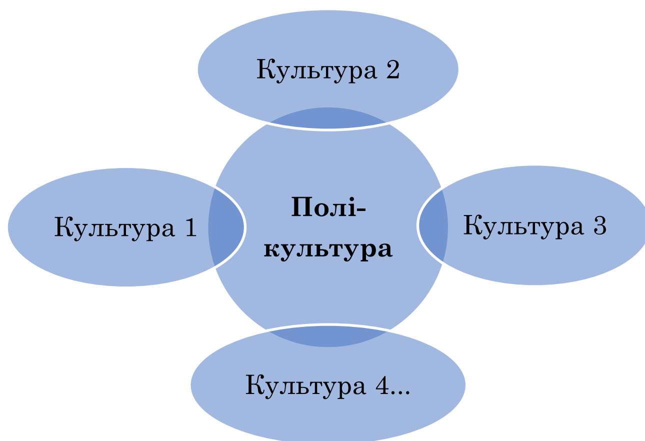


Рис. 5. *Полікультурність при вивченні та навчанні іноземним мовам*



Рис. 6. *Мультикультурність при вивченні та навчанні іноземним мовам*

Наприклад, в статті «The Concept of Intercultural Communicative Competence in the Teaching and Learning of English as a Foreign Language» автори Ґуо, Л'ю та Лу зазначають, що полікультурність передбачає знання та розуміння інших культур, здатність до співпраці та співіснування в глобальному суспільстві [17].

Мультикультурність, з іншого боку, фокусується на розмаїтті культур та на ідеї, що різноманітність є нормою. Вона передбачає, що люди з різних культур мають унікальні цінності, переконання та погляди, які потрібно поважати та вивчати. Мультикультурність визнає значення різноманітності та прагне до створення прийнятного середовища для всіх культур.

Наприклад, в статті «Multiculturalism and the Teaching of English as an International Language» автора Канаґараджа зазначається, що мультикультурність у процесі вивчення

іноземних мов передбачає залучення матеріалів та методів з різних культур, використання різноманітних підходів до вивчення мови та здатність вчителя до розуміння та поваги до культурних різниць у класі [18], а також готовність вчителя іноземних мов до різнотрактувань тих чи інших життєвих і мовленнєвих ситуацій [19].

Отже, полікультурність та мультикультурність як ціннісні орієнтації в міжкультурній комунікації у процесі вивчення та навчання іноземних мов є важливими концепціями, які допомагають створювати більш прийнятне та різноманітне середовище для всіх студентів й інших учасників освітнього процесу.

Власне описане є в основі формування полі- / мультикультурності особистості, про що наголошують сучасні українські науковці, коли ідеться про реалізацію аксіологічного підходу у розробці сучасних педагогічних теорій, зокрема:

– ціннісний аспект виховання особистості (І. Бех; Н. Мукан; І. Сопівник) [20–23];

– формування цілісної особистості педагога (С. Амеліна; І. Сопівник; Л. Хомич) [24, 25];

– процес виховання, спрямований на розвиток цінностей, пов'язаних з самовдосконаленням та розвитком духовності особистості (Є. Помиткін; Т. Потапчук; О. Чайка) [26–28];

– людино- та культуротворча природа й направленість процесу педагогічного виховання (С. Ніколаєнко; Г. Шевченко; В. Шинкарук) [25, 29–31];

– трансформація українського суспільства й усвідомлення ролі новітніх освітніх цінностей (О. Васюк; О. Волярська; В. Кремень; С. Ніколаєнко; В. Шинкарук), тощо [32–37].

На думку Є. Помиткіна [38], цінності відображають внутрішній світ людини, включаючи її переконання, ідеали, прагнення та мотивації; є засобом узагальнення різноманітності духовного життя людини, її розуму, почуттів та волі.

Освітні цінності, зокрема, визначають, які знання, навички та компетенції є найбільш важливими для розвитку індивіда та суспільства в цілому. У змінних умовах трансформації українського суспільства зростає значення освітніх цінностей, оскільки вони допомагають вирішувати складні проблеми та

забезпечують сталість розвитку. Відповідно до вимог часу, освітні цінності повинні забезпечувати відповідність потребам ринку праці, розвитку технологій, забезпечувати можливості для особистісного зростання, розширення світогляду та розвитку критичного мислення.

Оскільки українське суспільство проходить складні трансформації, освітні цінності є ключовим інструментом для розвитку та зміни.

Отже, культура є невід'ємною складовою людського існування, вона виражається в різноманітних формах діяльності та проявляється у всіх аспектах життя людей. Культура є способом вираження та втілення людських цінностей, переконань та ідеалів, і водночас, є результатом цієї діяльності. Культура є універсальним явищем, яке відображає різноманітність та багатоманітність людського досвіду в усіх його проявленнях. Освітні цінності, як складова культури, виражають відношення людини до знань, навичок та компетенцій, і вони допомагають формувати особистість та сприяють розвитку суспільства в цілому.

Різноманітність визначень культури, культурологічних теорій, підходів, концепцій, які існують на цьому етапі розвитку наук, свідчить про складність феномена культури, її багатовимірність та багатоаспектність. У зв'язку з цим постає необхідність виділити такі підходи до визначення культури, що відображають специфіку нашого дослідження. Оскільки наша мета полягає у формуванні адекватного рівня полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів-філологів, щоб забезпечити їм здатність налагоджувати міжособистісну та міжкультурну взаємодію на основі загальнолюдських цінностей, наше розуміння культури повинно включати в себе взаємозв'язок *культури з мовою*.

Відомо, що мова виконує цілу низку важливих функцій, з-поміж яких виділяють соціальну функцію, пов'язану із здійсненням спілкування між людьми; семіотичну функцію, яка передає інформацію та репрезентує явища різної природи; та когнітивну функцію, яка сприяє формуванню думки та сприйняттю світу [39].

Відповідно, підхід до сприйняття й дефініції культури у нашому дослідженні має відображати її *соціальну сутність*, підкреслювати її *знакову природу* та враховувати її відображення у *когнітивних і ціннісних* структурах особистості.

З-поміж існуючих підходів до культури ми виділяємо *соціальний, інформаційно-семіотичний, когнітивний*, які, на наш погляд, не суперечать, а доповнюють один одного (Рис. 7).



Рис. 7. *Підходи до культури при вихованні полі- / мультикультурності особистості викладача-філолога*

Оскільки завданням нашого дослідження є виховання полі- / мультикультурності особистості викладача-філолога, якості якого дозволять йому ефективно здійснювати творчу

діяльність у різних сферах життя, наше розуміння феномену культури потребує також врахування *діяльнісного, комунікативного та ціннісного* підходу до визначення феномену культури.

Розглянемо вищезазначені підходи до культури через призму підготовки висококваліфікованих вчителів і викладачів іноземних мов за умови включення у програму блоків з виховання полі- / мультикультурності особистості викладача-філолога.

Соціальний підхід до визначення культури. Так, у процесі соціалізації людина набуває загальнолюдські цінності, які допомагають формувати її світогляд та сприйняття культури. Прихильники соціального підходу розглядають культуру як досвід, який людина здобуває у процесі соціалізації та спілкування з іншими людьми. Цей досвід формується на основі соціальної діяльності, що передбачає створення цінностей та норм, а також освоєння культурної спадщини [40]. Таким чином, культура є творчою соціальною діяльністю, а її оцінка залежить від особистості та контексту, у якому вона функціонує.

Зауважимо, культура є невід'ємною частиною життя суспільства і визначається соціальною сутністю, яку О. Запесоцький [41] охарактеризував як сукупність цінностей, норм та ідеалів, що притаманні певній соціальній спільноті – незалежно від того, чи йдеться про етнос і націю, чи суспільство. Ці цінності та норми закріплені у різноманітних формах культурної творчості, таких як текст, переказ, звичай та традиція, і вони забезпечують сенс існування як окремої людини, так і суспільства в цілому. У сучасному світі, з його глобалізацією та швидкими змінами, збереження та розвиток культури стають особливо важливим завданням для збереження соціальної ідентичності та національної спадщини. Власне таке визначення соціальної сутності культури з-поміж інших в літературі складає найповніше бачення й трактування.

Водночас, Б. Ажнюк [42] на основі соціального підходу визначає культуру як систему цінностей, ідеалів, норм та традицій, які формуються в рамках певної соціальної спільноти, що пов'язана спілкуванням. Культура є результатом взаємодії

між людьми та їхнього впливу на оточуюче середовище, що робить її відмінною від природи.

Відзначимо, що *мовна діяльність* є ключовою складовою соціальної діяльності людини, яка дозволяє індивіду опановувати мову *як складову культури*. За допомогою мови людина долучається до інших аспектів культури у процесі соціалізації.

Метою соціалізації є формування свідомості особистості та прийняття моделей поведінки, які відповідають відповідному суспільству. Соціальний підхід до визначення культури акцентує на соціальній функції мови як засобу спілкування. Це забезпечує не тільки соціалізацію індивіда, але й збереження цілісності суспільства. Разом з іншими факторами, мова допомагає зберігати культурну спадщину, забезпечує зв'язок між людьми різних культур та є ключовим чинником в процесі формування національної та громадянської ідентичності.

Отже, мовна діяльність має важливе значення у соціальній діяльності людини, культурному розвитку та соціалізації, що є необхідним для збереження та розвитку суспільства.

Інформаційно-семіотичний підхід до визначення культури. *Інформаційно-семіотичний* підхід вважає, що різні явища культури можуть бути розглянуті як створені з використанням знакових засобів, включаючи мовні, та є своєрідними "текстами", що містять певну інформацію. Ідея полягає в тому, що концепція тексту в розумінні М. Бахтіна [43] включає в себе не тільки мовні засоби вираження, а й будь-який зв'язний знаковий комплекс, що містить інформацію. Таке розширення поняття тексту дозволяє розглядати різні феномени культури, включаючи мову, як текстові явища, тобто як знакові системи, що передають інформацію. Цей підхід підкреслює значення зв'язку між текстом та контекстом, інтерпретації та розумінням тексту як важливого елементу культурного досвіду.

Культура містить у собі соціальну пам'ять, яка зберігає духовні досягнення людства та програми людської поведінки, що передаються з покоління в покоління. Завдяки соціальній пам'яті формується полі- / мультикультурна свідомість студентів в процесі іншомовної освіти, що дозволяє засвоїти

загальнолюдські цінності та культурні моделі, які містяться у «текстах» культури, а також знакових норм суспільно-прийнятної поведінки, з погляду такої культури, та розвиток умінь соціальної співпраці [44].

Когнітивний підхід до визначення культури. З позиції *когнітивного підходу* культура розглядається як процес набуття знань у процесі пізнання. Згідно з твердженням В. Гуденафа, який є одним із засновників когнітивного підходу, «...культура суспільства складається з того, що кожний з його представників повинен знати як діяти відповідно до вимог суспільства; культура є певною системою знань – кінцевим продуктом навчання; загалом, культура не є матеріальним феноменом, вона не складається з речей, людей, поведінки або емоцій – це процес організації цих речей – це форми субстанції мислення людини, їх моделі для сприйняття й інтерпретації» [45].

Когнітивний підхід відноситься до культури як до категорії мислення, що перебуває поза актуальною соціальною поведінкою. За допомогою когнітивного підходу дослідники вважають, що культура є особистісним і індивідуальним явищем, яке розташовується у когнітивному світі людини. У такому розумінні культура – це когнітивна організація матеріальних і соціальних концептів, а когнітивний погляд на культуру вважає її як узагальнене знання, необхідне для успішної участі людини у житті суспільства [46].

З когнітивної точки зору, культура – це багатошарова конструкція, яка складається з комплексу знань, переконань, цінностей, норм і правил, які визначають уявлення людини про світ і її місце в ньому [47].

Ця конструкція формується в процесі взаємодії між індивідуумами і суспільством і включає в себе як індивідуальні, так і загальні культурні ресурси. Культура не тільки відображає соціальну поведінку, але й визначає *систему регулятивів поведінки*, впливає на розвиток когнітивних процесів. Мова, як складова культури, відображає когнітивну організацію індивіда, його *систему пропозицій*, що відображається в його сприйнятті та інтерпретації навколишнього світу. Отже,

культура може бути розглянута як сукупність індивідуальних та колективних когнітивних конструкцій, які формують культурну ідентичність людини та впливають на її сприйняття, мислення і поведінку [46].

Мова, за твердженням Ґіртса [48], виступає як *важлива складова культури*, *продукт культури* й *умова існування культури*. Вона є специфічним способом існування культури і впливає на формування культурних кодів.

У межах когнітивного підходу культура розглядається як знання та пізнання (В. Гуденаф, К. Леві-Стросс, Г. Хофстед та ін.).

Це включає обидві складові:

– *знання пропозицій*: принципів, переконань, постулатів (системи духовно-моральних і цінностей суспільства);

– знання того, *як* застосовувати такі принципи, переконання, постулати, що є невід'ємною складовою системи духовно-моральних і цінностей суспільства, у межах *системи регулятивів поведінки*.

Тож, культура є когнітивною організацією концептів матеріальних та соціальних явищ. К. Леві-Стросс [49] стверджує, що мова є не лише важливою складовою культури, але й умовою її існування, специфічним засобом її передачі і формування культурних кодів.

У рамках когнітивного підходу мова відображає культурно-національну ментальність її носіїв та стає важливим фактором формування культурних уявлень [25, 50].

Культурно-національна своєрідність і культурно-маркована лексика є питанням надзвичайно важливим для здійснення ефективної комунікації, оскільки оволодіння іноземною мовою як засобом пізнання іншої культури передбачає формування знань про інші способи інтерпретації навколишнього світу, про іншу концептуальну картину світу. Таким чином, когнітивний підхід дозволяє простежити паралелі між мовою як засобом формування думки та культури.

Комунікативний підхід до визначення культури. З когнітивним підходом тісно пов'язаний *комунікативний підхід*, який наголошує на розгляді взаємозв'язків знакової та соціальної реальності через різноманітні системи комунікацій [51].

Культура при цьому підході розглядається як процес комунікації відправників повідомлень та одержувачів повідомлень на основі знання кодів спільних мов та спільного соціокультурного досвіду [52, 53].

Повідомлення можуть передаватися різними каналами як просторово між культурами, їхніми підсистемами і суб'єктами, так і у часі [54].

Проблемні місця комунікативного підходу пов'язані з надмірним технологізмом, до якого іноді вдаються деякі дослідники. Враховуючи це, слід більше звертати увагу на характер і соціокультурний зміст інформації, що передається і сприймається різними суб'єктами комунікацій [55–57].

Діяльнісний підхід до визначення культури. *Діяльнісний підхід* (за працями Е. Маркаряна та М. Кагана тощо) розглядає культуру як особливий спосіб людської діяльності, який є важливим джерелом та основою її формування. Людина, створюючи свою «другу природу», тобто культуру, одночасно створює і саму себе. Таким чином, культура є породженою людиною «другою реальністю», яка є результатом її діяльності і взаємодії зі світом. Власне людина є суб'єктом культури, при цьому створена ним самим культура згодом формує людину [13, 15].

Таким чином, включення в діяльність – основний шлях розвитку людини, що полягає у формуванні культури індивідума, що є духовними цінностями, накопиченими знаннями, навичками, уміннями, соціальними почуттями, соціально цінними особистісними якостями.

Однією з важливих концепцій для нашого дослідження, що відображає сутність культури, є *концепція культури як творчої діяльності людини* [43, 58, 59]. Згідно з цією концепцією, культура розглядається як спосіб творчого саморозвитку людини, який передбачає розгортання та реалізацію її потенційних сил. Зокрема, розвиток людини як духової особистості здійснюється через її творчу діяльність, яка виступає способом її життя в культурі. Ця концепція надає великого значення самому суб'єкту, який виступає носієм діяльності, та розглядає його як творця та реалізатора культурних цінностей [60].

Отже, підсумуємо на цьому етапі, що культура є сутнісною характеристикою особистості, її духовною налаштованістю.

Культура постає як результат творчої діяльності людини, яка створює свою «другу природу», і разом з тим людина формує себе саму як духовну особистість. Це твердження виокремлює і процесуальну, і результативну складові культури. Таким чином, згідно з культуротворчою концепцією, розвиток культури пов'язаний з активною творчою діяльністю людини, яка є суб'єктом культурного процесу. Об'єктами творчої діяльності людини виступають не лише природа та суспільні відносини, але і сама людина як суб'єкт культурного процесу [61]. Тож, впливаючи на світ, людина змінюється сама, вдосконалюючи свою соціальну та духовну сутність та внутрішню гармонію. Це відображається в матеріальній формі через створення та збереження різноманітних культурних цінностей [62, 63].

Ціннісний підхід до культури. Взаємодія між людиною та культурою є постійним феноменом. При аналізі будь-якого явища культури необхідно розуміти, які саме людські властивості та якості стоять за ним. З іншого боку, лише тоді, коли людина освоює цінності, створені попередніми поколіннями та перетворює їх у свій власний духовний світ, вона може реалізувати свою суб'єктність [64–66].

Підсумуємо, що у такий спосіб формується й протікає міжособистісний діалог у просторі всієї минулої й теперішньої культури всієї людської цивілізації [43]. У зв'язку з вищезгаданим, з великим інтересом для нашого дослідження може бути *діалогічна концепція культури*, яку започаткували М. Бахтін [67] та Біблер [68], зокрема.

Так, діалогічна теорія М. Бахтіна базується на ідеї діалогу як постійному обміні мовними / мовленнєвими діями між співрозмовниками, що фокусує дослідницьку увагу на нормативних проблемах взаємності реалізації мовленнєвих намірів. Взаємодія культур, їхній діалог – найбільш сприятлива основа у розвитку міжетнічних, міжнаціональних і міжособистісних відносин. Власне, «спілкуючись, люди створюють одне одного», отже, діалог культур розвиває різні культури [69].

Культура є діалогічною і передбачає діалог культур; вона існує у діалозі, у тому числі – у діалозі культур, який збагачує їхню взаємодію. Діалог культур у людській історії є постійним, оскільки культура не може розвиватися окремо, вона повинна збагачуватися за рахунок інших культур. Діалог необхідний кожній культурі і як для усвідомлення своєї унікальності, і як умова самозбереження людства. Таким чином, діалог – найважливіший методологічний принцип розуміння культури, який можна розглядати також як властивість історичного процесу [70].

Зробимо висновок, що діалог є універсальним принципом, який забезпечує саморозвиток культури, усі культурні та історичні явища, що є продуктами взаємодії, спілкування. Під час діалогу культур відбувається становлення мовних форм, розвивається творча думка. Ця теорія, у свою чергу, була покладена в основу діалогічної педагогіки М. Бахтіна, що враховує динамічну та інтерактивну природу мови, її діалогічну сутність та чутливість до контексту у процесі свого функціонування. Мова існує як акт комунікації між особистістю («мною») та іншим, як реагування у відповідь на попередньо ініційоване висловлювання у рамках певного контексту. У зв'язку з цим мета діалогу полягає у досягненні творчого розуміння [71, 72].

У контексті діалогового підходу полі- / мультикультурна освіта як сучасна тенденція світового процесу ґрунтується на принципах діалогу та взаємодії культур на різних рівнях. Значимість такого підходу полягає у розумінні культури як постійного діалогу між різними культурними формами та їхніми представниками. У цьому діалозі кожна культура зберігає своє неповторне «Я», одночасно переходячи в нову форму існування через взаємодію з іншими культурами. Такий підхід дає можливість не тільки зберегти культурні цінності та традиції, а й сприяє їхньому розвитку та відтворенню у нових умовах.

Сучасна культура перебуває у стані пошуку загальних цінностей, які, з одного боку, виражають єдність інтересів різних культур, з іншого, – відображають їхню унікальність і неповторність. Варто погодитися з думкою, що інтенсифікація

міжкультурної взаємодії, активний взаємний обмін матеріальними та духовними цінностями, формування глобальної культури за одночасного посилення значущості національних культур актуалізували проблему діалогу культур [73].

Зміст діалогу як способу встановлення духовної єдності відбувається на всіх рівнях соціального буття на основі відтворюваних культурою духовних орієнтирів і моральних цінностей. Тобто, культура є соціальна за своєю природою і поза суспільством існувати неспроможна, так само, як суспільство неспроможне існувати без культури. Постійно видозмінюючись, соціальна система продукує історично минущі форми культури, культурно-творчої діяльності, системи культурних цінностей і норм, тому культура історична, як історичні будь-які соціальні феномени. Можна узагальнити, що культура за великим рахунком показує рівень розвитку сутнісних сил людини [74].

Отже, людина освоює культуру, розподіляючи її своєю діяльністю. Людина творить культуру, розвиваючи свої сутнісні сили. Тому культура не тільки індивідуальна, а й загальна, а відтак має розглядатися з різних сторін.

Зокрема, під культурою розуміється і сукупний спосіб практичної діяльності, і ціннісно-осмислений спосіб життя, що відповідає тому чи іншому соціальному, у тому числі і освітньому середовищу, а також індивідуально-своєрідний спосіб життя та відтворення духовної та соціальної практики [60, 73, 74].

Підсумовуючи різноманіття і глибину визначення поняття культури, ми беремо за основу соціальне розуміння культури, зокрема, розглядання її як сукупності історично визначених утворень та процесів, що є основою для розуміння її природи та значення. Крім того, у зазначенні природи культури важливу роль відіграє її семіотична природа, яка відображається у символіці, мові та інших знакових системах. Для розуміння культури необхідно враховувати її відображення в ментальних структурах індивіда, тобто у формуванні сприйняття світу, цінностей, норм, традицій та інших культурних елементів у свідомості людини. Крім того, важливо розглядати культуру як діяльнісну сутність, що проявляється у

різновиді діяльності людей, включаючи мистецтво, науку, релігію, економіку, політику та інші аспекти суспільного життя.

З підтримкою провідних концепцій, ми приходимо до висновку, що культура складається з цінностей, норм, ідеалів та способів соціокультурної практики, а також, що ця культура представлена у «текстах» культури за допомогою знакових засобів; культура виникає внаслідок діяльності людей і з цього факту є продуктом функціонування та розвитку соціуму як системи. Культура відображає і виражає діяльний та суб'єктний початок, властивий людині як індивідуму.

На цьому етапі вартує піти далі, де культура розглядається у парі з освітою, й постає як окремий термін у педагогіці – *культура освіти*.

«Культуру освіти» пропонуємо за необхідністю розглядати переважно як «якість освіти», оскільки культура характеризується «обробленістю», «високою організованістю», «упорядкованістю», «зразковістю» явища. Тому, якість освіти – не просто показник розвитку її цивілізації, а мова йде також про результат з високими рівнями та критеріями. Це важливо для розуміння того, якою має бути освіта. Тільки у прагненні до підвищення якості освіти можна зробити її культуровідповідною [75]. Таке розуміння якості висуває на перший план завдання посилення культурологічного підходу в педагогіці та розширення практики культуровідповідної освіти [76, 77].

Упродовж двох останніх десятиліть досліджувалися та практично використовувалися ідеї взаємозв'язку культури та освіти. Було опубліковано роботи культурологічної спрямованості освіти, розроблено та широко використано програми полі- та мультикультурної освіти, створено концепції культурологічного, культуровідповідного виховання та освіти [78, 79].

У контексті дослідження полі- / мультикультурності – складової професійно-педагогічної культури викладача як сукупності культурно-духовних цінностей та професійно-значущих якостей, необхідним стає розв’язання таких питань:

– *що* вважається суттєвим і корисним для сучасного педагога у його педагогічній діяльності та *як* ці елементи й процеси відображаються та відтворюються у такій діяльності [80];

– *які умови* дозволяють майбутньому викладачеві сприймати й відтворювати цінності суспільства, з одного боку, та з іншого, – професійної групи, до якої він належить [81];

– *яким чином* майбутній філолог-педагог здобуває та втілює цінності у своїй особистісній культурі, або *що* є механізмом набуття й втілення цінностей у буття й діяльність особистості [82];

– *якими ознаками* характеризується ієрархія основних життєвих і професійних цінностей особистості сучасного викладача іноземних мов [83].

Черговим компонентом окресленого нами понятійного ряду стало поняття *полі- / мультикультурності.* У продовження до зазначеного вище, термін «полі- / мультикультурна освіта» є похідним від терміна «полі- / мультикультурність», що означає різноманіття та діалогічність культур, які існують у суспільстві, освоєння основ яких забезпечує безконфліктне існування особистості у багатокультурному суспільстві, інтеграцію людини у загальнолюдську культуру [84].

Сама ідея полі- / мультикультурності в освіті та вихованні людини не є новою. В умовах багатокультурного світу і поліетнічного суспільства полі- / мультикультурність в освіті стає невід'ємною частиною педагогічної культури.

Термін «полі- / мультикультурна освіта» є калькою поняття англ. *«multicultural education»,* сформованого в західній інтелектуальній культурі в 70-х роках XX ст. Власне термін «мультикультурність» з’явився в Канаді через протистояння національних меншин, коли у 1971 р. канадський уряд офіційно озвучив направленість політики у бік мультикультурності. Згодом суспільство Канади почало змінювати своє ставлення до емігрантів і іммігрантів. На думку дослідника Т. Бергера, ця тенденція дала позитивні результати в розвитку і стабільності країни [85].

Автори міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 році, спробували визначити феномен полі- / мультикультурної освіти (англ. *multicultural education*) як відображення ідеалів культурного плюралізму в освітньому процесі. Одним з найбільш вичерпних визначень поняття

мультикультурної освіти є те, що наведено в Міжнародній енциклопедії освіти, за яким це «педагогічний процес, який передбачає представлення двох або більше культур, які відрізняються за мовними, етнічними, національними або расовими ознаками» [86].

В англійській мові термін «multicultural education» (в Україні та пострадянському педагогічному просторі відомий, як полі- / мультикультурна освіта; рідко з розрізненням понять) використовується в роботах дослідників освіти у США, Канаді й Австралії. У навчальній та методичній літературі Європи (окрім Великобританії), використовується вираз „міжкультурна освіта" (англ. *intercultural education*). У науковому вжитку обидва поняття – англ. *multicultural education* та англ. *intercultural education*, використовуються як синоніми. ЮНЕСКО та Рада Європи рекомендують і використовують в своїх документах поняття «міжкультурна освіта», в той же час Організація з економічного розвитку і співпраці використовує поняття «полі- / мультикультурна освіта» [86, 87].

Полі- / мультикультурність є новим напрямком у теоретичних дослідженнях і практиці освіти. За останні десять років з'явилося безліч публікацій щодо зазначеного феномена. Так, у 1999 р. В. І. Матіс [88] дав характеристику поняття «полі- / мультикультурність», він визначив його як «збереження та інтеграцію культурної самобутності особистості в умовах багатонаціонального суспільства, що дозволяє формувати толерантні відносини між різними національностями, виховувати культуру міжнаціонального спілкування».

У науковій літературі є багато визначень терміна «полі- / мультикультурність». Проблема полі- / мультикультурної освіти вивчалася зарубіжними дослідниками (М. Анбер, Дж. Бенкс, Г. Гарсія, М. Гордон, П. Горскі, Ю. Зандфукс, М. Крюгер-Потратц, Г. Поммерін, Ж. Пуассон, Х. Томас, Ю. Шмідт, Т. Еріксон та ін.). Проте, можна зазначити, що полі- / мультикультурність є відносно новим напрямком у теоретичних дослідженнях.

З-поміж них можна відзначити цілу низку підходів і концепцій авторів, які внесли свою лепту в розвиток теоретичної

та методичної основи полі- / мультикультурної освіти в Україні та у світі.

Пропонуємо простежити взаємопоєднаність складових через фокусування на нижчепереліченому:

а) меті у вигляді цінностей представників різних етнічних груп і окреслених педагогами при вихованні полі- / мультикультурності для використання у подальшому в освітньому процесі;

б) власне підході, який таке виховання уможливлює;

в) провідній ідеї підходу при категоризації полі- / мультикультурності як нового напрямку в теоретичних дослідженнях на сьогоднішньому етапі становлення педагогічної думки як в Україні, так і у світі.

Для кращої візуалізації й демонстрації пропонованих підходів до виховання полі- / мультикультурності в освітньому просторі можна використати нижче приведений Рис. 8, причому далі за текстом надається можливість використовувати дані як через графічне подання (Рис. 9), так і опис власне конкретного підходу.

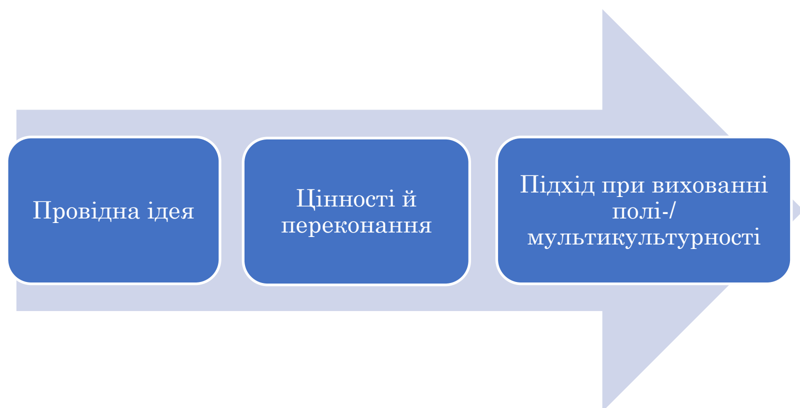
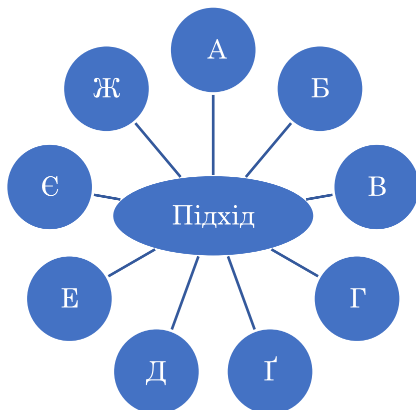


Рис. 8. *Складові категоризації полі- / мультикультурності як нового напрямку в теоретичних дослідженнях*



А – це аккультураційний підхід;
Б – бікультурний підхід; не обмежуючись мовною формалізацією терміна (тобто тут мається на увазі як полі-, так і мультикультурний вектор у тому числі);
В – діалоговий підхід;
Г – діяльнісна концепція Е. Тарасова, Ю. Сорокіна й М. Хоманна;
Ґ – концепція мультиперспективної освіти;
Д – соціально-психологічний підхід;
Є – концепція культурних відмінностей, що особливо важлива при вихованні мультикультурності у порівнянні з методами, прийомами й техніками при використанні підходу у вихованні полікультурності;
Ж – концепція соціального навчання

Рис. 9. *Підходи для виховання полі- / мультикультурності в освітньому просторі*

Так, почнемо з *аккультураційного підходу* [89], мета якого полягає у створенні й підтримуванні гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп, вивчення традицій рідної культури та особливостей їхніх перетворень в іншій культурі; це також допомога та підтримка культур, що

контактують між собою; взаємна відкритість, інтерес, терпимість, орієнтація на культуру переселенців (Рис. 10).

Провідну ідею аккультураційного підходу можна визначити як трансцендентальність сприйняття Іншого.

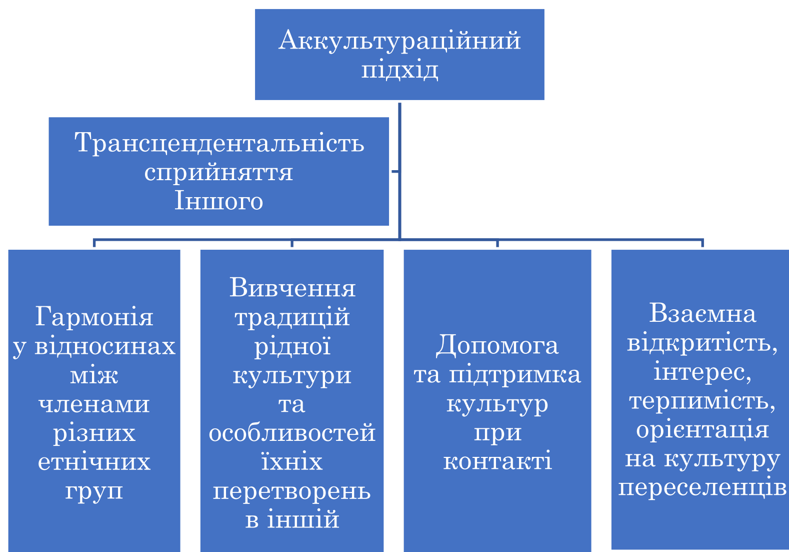


Рис. 10. *Аккультураційний підхід для виховання полі- / мультикультурності*

Бікультурний підхід [90] має на меті засвоєння цінностей, сформованих у сім'ї на емоційному та когнітивному рівнях; розвиток здібностей, націлених на виділення та критичного осмислення цінностей кожної культури, окрім формування власної культурної ідентичності (Рис. 11).

Провідна ідея бікультурного підходу полягає у становленні білінгвальної бікультурної ідентичності; уможливлення отримання бажаного результату відбувається при порівнянні двох (і більше) культур.



Рис. 11. *Бікультурний підхід для виховання полі- / мультикультурності*

Діалоговий підхід ґрунтується на діалозі культур за В. Біблером, М. Бубером. Мета діалового підходу полягає у залученні представників різних етнічних груп і мовних спільнот до різних культур, формування планетарної свідомості, що дозволяє взаємодіяти з іншими та інтегруватися у світовий освітній простір (Рис. 12).

Отже, провідна ідея такого підходу – це, перш за все, відкритість; діалог; культурний плюралізм.

Діалоговий підхід розглядається в контексті культурної плюралістичності, що визнає багатоманітність культур, які існують у світі. Така позиція сприяє розвитку толерантності, поваги до різниць та відкритості до нових ідей, поглядів та підходів. Діалоговий підхід сприяє формуванню рівноправного та конструктивного діалогу між представниками різних культур та релігій, що дозволяє краще розуміти один одного та відкривати нові можливості для взаємодії та співпраці.

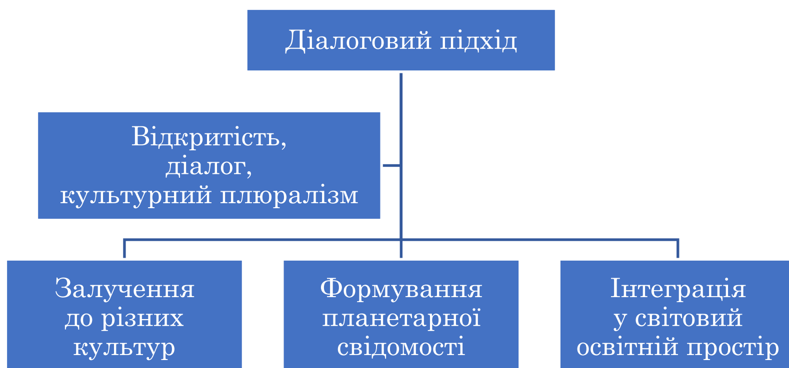


Рис. 12. *Діалоговий підхід до виховання полі- / мультикультурності*

Діяльнісна концепція Е. Ф. Тарасова, Ю. А. Сорокіна, М. Хоманна в своїй основі покладається на виховання миру, з одного боку, та з іншого, на вирішення міжкультурних конфліктів, визнання індивідуальних конфліктів зокрема (Рис. 13). Провідна ідея діяльнісної концепції – це ідея «переформулювання» іншої культури у термінах свого лінгвокультурного досвіду.

Це означає, що для взаєморозуміння між представниками різних культур, потрібно використовувати мову та терміни, зрозумілі для обох сторін. Таким чином, інформація передається та сприймається з різних точок зору, з урахуванням індивідуальних особливостей кожної культури. Цей підхід дозволяє уникнути непорозумінь та конфліктів, що можуть виникнути через неправильне сприйняття чужої культури. Переформулюючи іншу культуру у термінах свого досвіду, людина може краще зрозуміти цю культуру та сприйняти її як доповнення свого досвіду.

Діяльнісна концепція містить у собі ідею, що виховання миру та вирішення міжкультурних конфліктів можливі за умови активної взаємодії між представниками різних

культур. Такий підхід сприяє зміцненню взаєморозуміння та толерантності між культурами і робить можливим побудову гармонійних взаємин.

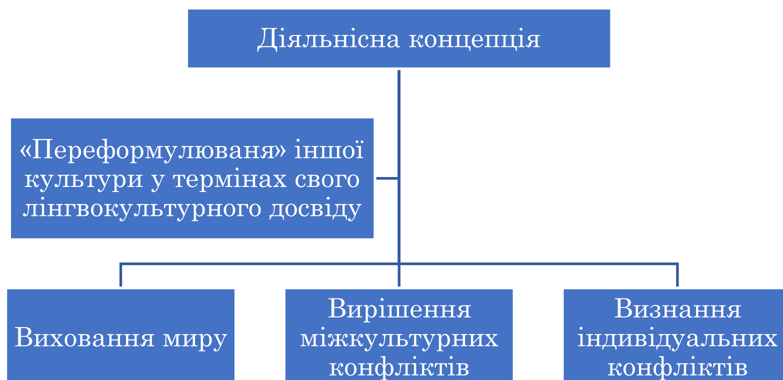


Рис. 13. *Діяльнісна концепція виховання полі- / мультикультурності*

Концепція мультиперспективної освіти поєднує результати досліджень Х. Гепферта, У. Шмідта та ін. Мета зазначеної концепції ґрунтується на розвитку здібностей кожного (учнів, студентів, які готуються до подальшої педагогічної діяльності, вчителів, викладачів тощо) до міжкультурної комунікації, по-перше; по-друге, націлена на формування уявлень про обмінні процеси у світі та, по-третє, на ідентифікацію та формування багаторівневої структури кожної культури (Рис. 14).

Провідна ідея концепції мультиперспективної освіти полягає у подоланні монокультурної орієнтації, а також на переорієнтацію процесу навчання від подійної історії до соціальної.

У процесі вивчення й викладання іноземних мов концепція мультиперспективної освіти – це підхід до навчання, що базується на використанні різноманітних поглядів, культурних та історичних контекстів та досвідів для розуміння

навчального матеріалу. Ця концепція забезпечує розвиток мультикультурної компетентності та виховання глобальної громадянської свідомості, яка є важливою в умовах сучасного світу. Мультиперспективна освіта дає можливість студентам розширювати свій кругозір, збагачувати свій досвід та розвивати критичне мислення, яке є ключовою компетенцією в сучасному світі. Крім того, ця концепція підтримує різноманітність та визнає унікальність кожної культури та індивідуальність кожної людини. Це допомагає студентам розуміти та поважати інші культури та точки зору, що в свою чергу сприяє розвитку толерантності та взаєморозуміння між людьми різних культур та національностей.

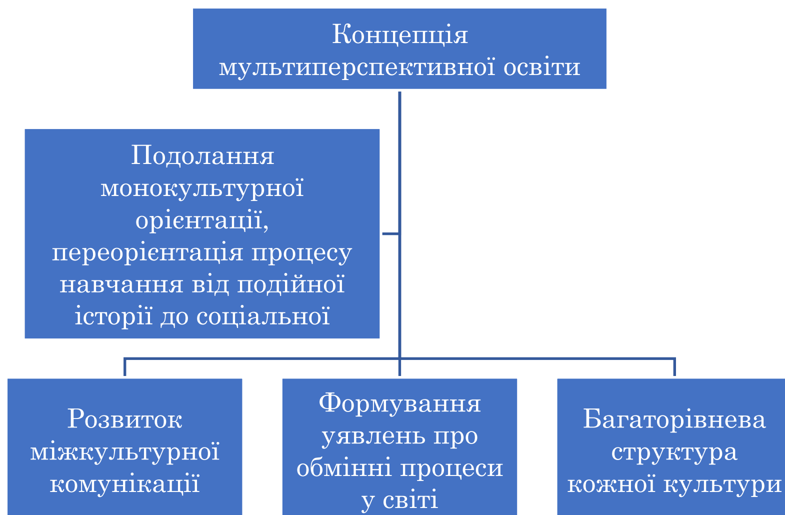


Рис. 14. *Концепція мультиперспективної освіти виховання полі- / мультикультурності*

Соціально-психологічний підхід – це про концепцію антирасистського виховання [91]. Мета соціально-психологічного підходу є формування активної позиції відносно (не)рівності;

критичне сприйняття стереотипів, що стосуються ставлення до людей і культур; повага до прав і свобод кожного (Рис. 15).

Провідна ідея зазначеної концепції полягає в плеканні й реалізації сприйняття один одного у різних культурах на засадах рівності та справедливості; іншим фокусом є також структурованість суспільства.



Рис. 15. *Соціально-психологічний підхід до виховання полі- / мультикультурності*

Соціально-психологічний підхід – це підхід до розуміння людської поведінки та взаємодії між людьми, який базується на ідеї, що людина взаємодіє зі світом через свої думки, почуття та переживання. Концепція антирасистського виховання, розроблена Д. Коулом у 1996 році, має на меті боротьбу з расизмом та побудову суспільства, що поважає права та гідність кожної людини. Згідно з цією концепцією, антирасистське виховання передбачає розвиток у студентів розуміння різноманітності культур, традицій та звичаїв, здатності бути толерантними до інших людей та поважати їхні права та свободи. Студенти повинні розуміти, що кожна людина є

унікальною та має право на повагу та гідність, незалежно від її расової, етнічної, релігійної чи культурної приналежності.

Концепція антирасистського виховання передбачає використання різноманітних методів та прийомів, таких як дискусії, групові тренінги, рольові ігри та інші, які допомагають студентам розвивати свої навички спілкування, здатності до аналізу та критичного мислення.

Концепція культурних відмінностей запропонована Дж. Беррі у 2006 році [92]; вона базується на припущенні, що культури різних народів можуть бути розглянуті як системи цінностей, які регулюють поведінку людей. Мета цієї концепції полягає у вихованні й прояві терпимості по відношенню до іншого способу життя, іншої культури; поваги до чужих культур; здатність проявляти диференціацію в іншій культурі; здатність інтеграції елементів інших культур у власну систему мислення. У той же час, провідна ідея концепції підкреслює відмінність у культурному образі людей; вплив відмінностей на емоційну сферу (Рис. 16).



Рис. 16. *Концепція культурних відмінностей виховання полі- / мультикультурності*

За концепцією Дж. Беррі, культури можна класифікувати на основі двох основних параметрів: індивідуалізму та колективізму, та ієрархічності та рівності. Індивідуалістичні культури підкреслюють значення самостійності та незалежності, тоді як колективістичні культури ставлять на перший план групову приналежність та взаємозалежність. Ієрархічні культури характеризуються високим рівнем соціальної нерівності та великою роллю статусу та влади, тоді як у рівноцінних культурах підкреслюється рівність між людьми та відсутність суворої ієрархії.

Концепція культурних відмінностей Дж. Беррі використовується для розуміння того, як культурні різноманітності впливають на соціальну поведінку та сприйняття людей. Вона також допомагає культурним антропологам та соціологам зрозуміти, які особливості культур можуть бути причиною конфліктів між різними групами людей та як їх можна вирішувати.

Концепція соціального навчання (англ. Social Learning Theory) є однією з ключових теорій в сфері психології та освіти. Вона була розроблена Б. Ф. Скіннером та А. Бандурою у 1960-х роках та доповнена багатьма іншими дослідниками, включаючи Г. Ессінгера, Дж. Графа [93] й У. Шмідта [94]. Мета концепції – це, перш за все, розвиток емпатії й солідарності та можливості вирішувати конфлікти (Рис. 17).

Провідна ідея ґрунтується на психологічних причинах полі- / мультикультурної освіти; теорії соціального виховання, причому не лише необхідності розуміння та прийняття «чужого, незнайомого», а й визнання «свого у чужому», «чужого у своєму»; спостереження й наслідування інших.

Концепція соціального навчання вважає, що людина навчається поведінці та уявленням про світ не тільки через власний досвід, але і через спостереження та наслідування інших людей. Вона розглядає взаємодію між людиною та її оточенням, а також сприйняттю культури та інших соціальних факторів, які беззаперечно впливають на навчання та розвиток людини. Ця концепція важлива для розуміння того, як формуються та поширюються норми поведінки, ідеї та цінності в суспільстві. Соціальне навчання може бути ефективним інструментом для

зміни поведінки та думок людей, і тому воно має значення для розвитку соціальної педагогіки та психології.

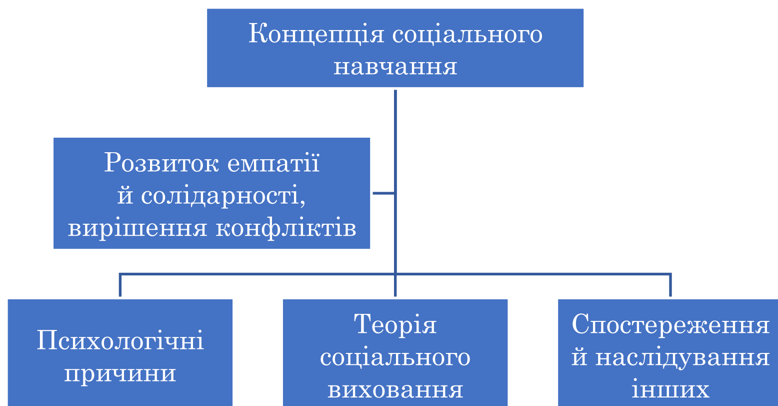


Рис. 17. *Концепція соціального навчання виховання полі- / мультикультурності*

В основі полі- / мультикультурності лежить визнання складно структурованої безлічі культур, їх додатковість, необхідність діалогу та організація умов для спільної діяльності рівноправних, різноманітних та рівноцінних культур, їх пізнання та поваги, прийняття світових культурних цінностей. Такий підхід вимагає визнання людської культури фактором освіти та необхідності його впровадження у контексті діалогу культур.

Характеристика полі- / мультикультурності може застосовуватися стосовно особистості, суспільства та освітнього процесу.

Поняття «полі- / мультикультурність особистості» означає прийняття людиною духовно-моральних цінностей різних культур, культурних особливостей інших народів, що є основою формування толерантності, забезпечує успішну інтеграцію особистості у світовий культурний та освітній простір [95].

Полі- / мультикультурність суспільства, насамперед, осмислюється у контексті «плюралістичної парадигми», що

постає з безумовного визнання відмінностей, множинності та багатоаспектності культурного та соціального буття, прав і свобод громадянина, ненасильства, віротерпимості, толерантності, рівності, взаємодії та взаємовпливу культур [6].

Полі- / мультикультурне суспільство – це суспільство, що складається з різних етнічних груп, пов'язаних між собою обставинами, що історично склалися. Лише в залежності від вектору розвитку такого суспільства – на інтеграцію з повним чи частковим поглинанням культур(и), взаємопроникненням культур, процесів асиміляції чи спостереження, пошановування й збереження окремих національно-маркованих (етнічно-забарвлених) особливостей кожної з культур, відбувається розрізнення між полікультурним і мультикультурним напрямками соціалізації в бі- чи полі- / мультилінгвальному просторі.

Узагальнення наведених трактувань дозволяє зробити такий висновок: полі- / мультикультурна освіта спрямована на формування цінностей, знань та культури демократичного та толерантного ставлення до всіх етносів, рівноправності в освіті. Плюралізм культури – принцип культурного різноманіття, згідно з яким будь-яка точка зору та спосіб інтерпретації світу мають право на існування як рівнозначне у своєму прагненні пізнати світ та адаптуватися до ньому [75, 96].

Полі- / мультикультурна освіта – це освіта, побудоване на ідеях підготовки до життя покоління, яке зростає, в умовах багатонаціонального та полі- / мультикультурного середовища [97, 98].

Деякі представники зарубіжної наукової школи вважають, що полі- / мультикультурна освіта спрямовує увагу на взаємозв'язок культур. Інші науковці допускають, що основним для полі- / мультикультурної освіти є міжособистісні відносини представників різних культур. Наприклад, Д. Голлнік і Ф. Чінн розуміють полі- / мультикультурну освіту як освітню стратегію, при якій культурний менталітет суб'єктів освіти розглядається як позитивний і головний в організації процесу навчання [99, 100].

Д. Жіру [101] розглядає полі- / мультикультурну освіту як процес, що значно впливає на індивідуальний розвиток

особистості, тобто це процес, викликаний міжособистісним співіснуванням двох або більше культур; Г. Коджаспірова [102] розглядає полі- / мультикультурну освіту як «ідею нового руху в сфері освіти», а Г. Палаткіна [103] стверджує, що це «мультикультурний освітній простір». Далі, Е. Верещагін і В. Костомаров [104, 105] визначають полікультурність як «визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних і соціальних груп, усвідомлення людиною своїх етнічних коренів і повагу до інших культур».

Узагальнення наведених трактувань дозволяє дійти такого висновку: полі- / мультикультурна освіта спрямована на формування цінностей, знань і культури демократичного і толерантного ставлення до всіх етносів, рівноправності в освіті.

На думку Л. Супрунової [106], «мета полі- / мультикультурної освіти полягає у формуванні толерантної особистості, здатної активно взаємодіяти з представниками інших етнічних культур». Отже, стає очевидним, що полі- / мультикультурність є однією з найважливіших характеристик сучасного социуму, а сформованість полі- / мультикультурності – однією з основних умов ефективної взаємодії людини в сучасному суспільстві. Полі- / мультикультурність сучасної освіти розвивається на основі загальногуманістичних та педагогічних ідей людяності, рівноправності, толерантності та сприяє вихованню молоді в дусі шанобливого та позитивного ставлення до цінностей різних етносів [107].

Поняття «мультикультуралізм» походить від англ. *multiculturalism*; трохи згодом у науці з'являється поняття «мультикультурність», якщо точніше, то у 70-і роки XX ст. На відміну від мультикультурності, маючи зовнішню подібність із цим поняттям, «мультикультуралізм» набув зовсім іншого змісту, пов'язаного, насамперед, з економічною та політичною культурою. На перший погляд, ці два терміни «мультикультуралізм» і «мультикультурність» наділяються тим самим значенням, і, здавалося б, вони повинні нести один і той же сенс щодо наявності безлічі культур у рамках єдиного культурного контексту. Проте насправді все дещо по-іншому, тому і заслуговує більшої уваги й роз’яснення.

Вивченням проблеми мультикультурної освіти з-поміж інших займалися Г. Ауернхаймер, П. Бателан, Дж. Бенкс (мультиетнічна освіта), Г. Д. Дмитрієва, Р. Лісіер (концепції мультикультурності), В. Ніке (міжкультурна освіта), Г. Палаткіна, Я. Пей. У залежності від фокусів уваги науковців, виокремлення конкретних особливостей освіти, у науковій літературі дедалі частіше зустрічається ціла низка термінів на позначення відповідного культурно-освітнього феномену.

Проаналізуємо найбільш часто вживані з них з понятійного ряду «мультикультурність», до яких належать: «багатокультурна освіта» – «культурний плюралізм» – «мультикультуралізм» – «мультикультурність» (Рис. 18).

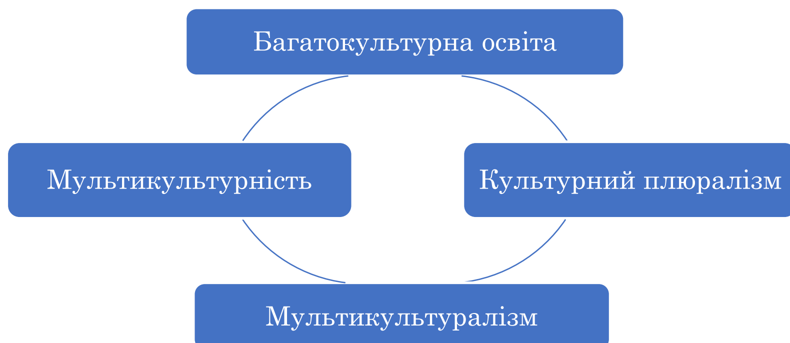


Рис. 18. *Концепт «Мультикультурність у освіті»*

Так, Г. Дмитрієв [108, 109] стверджує, що багатокультурна освіта пов'язана з культурою кожної окремої людини, яка виражається по-різному. Вона є унікальною і проявляється через її особисту історію, національну, етнічну, мовну, релігійну та інші особливості. Це включає стиль життя, менталітет, традиції, спосіб мовлення, одяг, кухню, музику, літературу, символіку, відношення до гендерних та фізичних характеристик, моральних та естетичних цінностей, освіти, професійних навичок та інше. Іншими словами, кожна людина має свою

власну культуру, яка відрізняється від культури інших людей, що робить культурну різноманітність однією з найцінніших складових нашого суспільства. У продовження дискусії, Д. Девід і Дж. Джері [110] наголошують, що «визнання культурного плюралізму та сприяння йому» <...> також призводить до прагнення «захищати культурну різноманітність, одночасно зосереджуючись на часто нерівних стосунках меншості до панівних культур». Більш того, Т. Зінов'єва [111] підкреслює, що «цінність культурного плюралізму, доречність та значущість різноманіття та різновиди культурних форм (наприклад, етнічних та расових)» полягає в тому, як у мультикультуралізмі «чуже» сприймається як «інше», але у той же час необхідно пам'ятати про основну характеристику цього поняття. Якщо при полікультурності відбувається взаємодія різних культур, доповнення їх один одним, в результаті чого утворюється спільне, єдине суспільство, то мультикультурність не підтримує такі суспільні принципи, вважаючи «чужу» культуру «іншою», і не вступаючи з нею у взаємозв'язок, залишається для «іншої» культури чимось стороннім, що поставатиме викликом у процесі навчання, навіть із застосуванням технології діалогової взаємодії [112].

Г. Палаткіна, при розтлумачені зазначених термінів і їхніх дефініцій та понять, зауважує, що термін «мультикультурність» включає ємніше поняття і відповідає принципу «діалогу і взаємодії культур, оскільки їх безліч» [103]. Мультикультурна освіта – це (а) підхід до навчання, який наголошує на збереженні та розвитку культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності різних етнічних груп, що проживають в даному співтоваристві; причому головна мета мультикультурної освіти – забезпечити рівні права та можливості для всіх студентів, незалежно від їхнього етнічного походження, соціального статусу чи інших особистих характеристик; (б) мультикультурна освіта передбачає включення в навчальний процес різноманітних культурних практик, традицій та історій, а також сприяння взаєморозумінню та повагу до інших культур; вона вважається важливою для розвитку толерантності та розуміння міжкультурних відносин в сучасному світі; (в) у

мультикультурній освіті студенти навчаються співпрацювати з представниками різних культур, розуміти їхні потреби та погляди та ефективно спілкуватися з ними. Тому, важливим аспектом мультикультурної освіти є врахування культурної різноманітності в навчальних програмах та методиках навчання, що сприяє ефективнішому навчанню та розвитку критичного мислення студентів [113, 114].

За підсумками аналізу висловлювань учених, можна дійти невтішного висновку у тому, що феномен полі- / мультикультурності в освіті є поняттям з досить нечіткими кордонами дефініцій і разом із поняттям мультикультуралізму розкривається у вигляді культурного плюралізму.

Полікультурність відображає створення єдиного суспільства представниками різних культур, тоді як мультикультурність розглядає «чуже» як «інше», тобто у такому суспільстві представники будь-якої культури, проживаючи в одному соціумі, живуть у своєму національно-маркованому світі, зі своїми звичаями й традиціями, зі своїми цінностями й мораллю.

У контексті полі- / мультикультурності толерантність розглядається як визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних та соціальних груп, що створюють одне суспільство, і водночас усвідомлення своєї етнічної приналежності, здатність вступати у міжкультурний діалог з людьми інших етнічних культур.

В аспекті мультикультурності значимість толерантності полягає в тому, що різні культурні групи, що проживають в одному суспільстві, не повинні перешкоджати один одному, їм не обов'язково вступати у взаємодію та знаходити спільну мову для створення єдиного громадського порядку; якщо лаконічно описати життєдіяльність таких культурних груп / етноспільнот, кожна культура «живе своїм життям, і всіх це «влаштовує». На відміну від полікультурності як соціального феномену, мультикультурність підтримує одночасну різноманітність усіх наявних культур у суспільстві, без жодного примусу до повної асиміляції.

Проаналізувавши вищезгадані категорії, можна дійти висновку, що спільність понять «полікультурність» і

«мультикультурність» у тому, що суміжним компонентом є поняття «толерантність». Проте досліджувані поняття мають суттєві відмінності за ознакою особливості, що проявляється у понятті «полікультурність» через принцип культурного плюралізму, визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних груп, що становлять єдине суспільство, та у понятті «мультикультурність» через ідеологію, спрямовану на визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних груп, але із збереженням та розвитком окремо взятої культури, мови, ситуацій в країні та у світі загалом через призму культурних відмінностей. Таким чином, поняття «полікультурність» і «мультикультурність» не входять в одну ідентичну категорію, тому їх небажано вживати як синоніми.

Якщо представники різних культур не бажають контактувати між собою, тримаються окремо і не збираються створювати єдине, загальне, полікультурне суспільство, то це в кращому разі призведе до мультикультуралізму й мультикультурності, а в гіршому – до соціального невдоволення та різних суспільних катаклізмів.

Коли мова йде про полі- / мультикультурність, мається на увазі здатність до діалогу, розуміння і прийняття людини з іншої культури у її власному світлі, підтримка у критичних ситуаціях та збагачення власної культури через розуміння інших культур.

Така мультикультурність є ефективним засобом протидії негативним наслідкам глобалізації та пом'якшувальним фактором глобалізаційних процесів.

Формування полі- та/або мультикультурної особистості є найважливішою умовою стабільності для будь-якого регіону у будь-якій країні. Власне полі- / мультикультурна особистість фахівця-професіонала визначає його продуктивну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з мультикультурним суспільством.

Полі- / мультикультурна освіта покликана сприяти культурному самовизначенню особистості, що виявляється в актуалізації національної самосвідомості та соціального вибору

людини, яка володіє мовами культури та застосовує їх у процесі освоєння та збереження культурних цінностей з метою усвідомлення сенсу людського буття та самореалізації; збагатити картину світу здобувачів освіти відповідними культурними концептами для усвідомлення та опису сучасної соціокультурної ситуації та різноманіття типів культур (етнічного, соціального, гендерного, релігійного, професійного, лінгвокультурного тощо) комунікативними стратегіями для обговорення явищ культури; затвердити культурні відмінності здобувачів освіти шляхом участі у різних культурних практиках, які передбачають активну позицію учасників міжкультурного спілкування; сформувати вміння та навички міжкультурного спілкування, ознайомити їх із способами діяльності у полі- / мультикультурному суспільстві та допомогти набути досвіду міжкультурної взаємодії.

На наш погляд, освіта в контексті полі- / мультикультурності виступає прогресивним і перспективним напрямом у сучасній педагогічній теорії, що має потенціал підвищення ефективності сучасної освіти, тому що власне ці явища є відображенням гуманістичної спрямованості процесів глобалізації. Полі- / мультикультурність сприяє самовизначенню особистості в культурі, розвитку адаптаційних та творчих якостей особистості в умовах полі- / мультикультурного соціуму та різноманітності інформаційних явищ.

Основними напрямками, в межах яких розвивається полі- / мультикультурна освіта і виховання в провідних країнах світу, є такі: підтримка педагогічного процесу для осіб, що представляють етнічні меншини; бі- або навіть полілінгвальне навчання (на прикладі освітньої системи загальноосвітніх шкіл Великого Герцогства Люксембург); виховання в дусі багатокультурності з акцентом на боротьбі з етноцентризмом. Усі ці спрямування й спроби реалізувати якісні зміни у навчанні відображаються у спеціалізованих навчальних програмах та спеціальних методиках навчання.

Інтенсивно розвивається міжнародний полі- / мультикультурний освітній простір. Тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно

від місця його проживання та освітнього рівня. У наш час прогнозують тенденції розвитку світового освітнього простору, виділяють типи регіонів за ознакою взаємодії освітніх систем і їх реагування на інтеграційні процеси.

Всі країни об'єднує розуміння, що сучасна освіта повинна стати міжнародною. Вишівська освіта (освіта у навчальних закладах III–IV рівнів акредитації) набуває рис полі- / мультикультурної освіти. Вона розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації. При цьому у виші не тільки зберігається дух свободи наукової творчості, а й змістовно збагачуються всі навчальні курси. Паралельно, створюється полі- / мультикультурне середовище, що передбачає свободу культурного самовизначення майбутнього спеціаліста і збагачення його особистості.

В Україні проблема полі- / мультикультурної освіти набула особливої актуальності і окреслила складність в 90-ті роки XX ст., коли в умовах соціально-економічних і політичних реформ склалася нова освітня ситуація, для якої характерні посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі рідної мови навчання, ідей народної педагогіки, зростання впливу релігії на формування самосвідомості особистості. У цих умовах полі- / мультикультурна освіта, з одного боку, сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості студентів й учнів, а з іншого боку, перешкоджає їх етнокультурній ізоляції від інших країн і народів.

Наш світ стрімко змінюється. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виділяє три основні виклики, з якими сучасному суспільству доведеться зіштовхнутися у прийдешньому десятилітті: екологічний, економічний та соціальний. Сучасні тенденції, такі як зміни клімату, економічна криза, зростання населення, процеси міграції та збільшення соціального та культурного різноманіття, створюють виклики для індивідів та суспільства в цілому [115, 116].

Освіта, як і інші галузі життя, змушена відповідати на ці виклики.

Згідно з даними ОЕСР, кількість іноземних студентів, які здобували вищу освіту у всьому світі, становила понад п’ять

мільйонів студентів порівняно з двома мільйонами у 1999. Це свідчить про глобалізацію та інтернаціоналізацію освіти, яка стала відкритою, глобальною та міжнародною [117].

Студенти з усього світу бажають брати участь в іноземних програмах, щоб набути нових навичок, яких не можна навчитися удома, здобути міжнародний освітній досвід, стати більш конкурентоспроможними на світовому ринку та підвищити свою кваліфікацію [118, 119].

З боку університетів, прийняття іноземних студентів є вигідним економічно, культурно та політично. Для країн, які приймають мігрантів, мобільні студенти можуть стати значним джерелом доходу та сприяти розвитку економіки [120].

Більше студентів означає більше попиту на житло, їжу, транспорт та інші послуги, що може стимулювати розвиток малого та середнього бізнесу. Крім того, міжнародна студентська спільнота може привернути увагу іноземних інвесторів, які бачать потенціал для розвитку нових ринків та продуктів. Навчання в іншій країні також може допомогти мобільним студентам збільшити свої можливості знайти роботу на міжнародних ринках праці та підвищити свою кваліфікацію. Таким чином, мобільні студенти можуть мати значний вплив на економіку та культурний розвиток країн, які приймають їх на навчання.

Історія взаємозв'язків української системи вищої освіти з міжнародними студентами досить багата та довга. Зокрема, ще в часи Радянського Союзу кількість іноземних студентів, які навчалися у радянських університетах, сягала 126,5 тис. осіб. Це дозволило радянським університетам посісти третє місце у світі після США та Франції за кількістю іноземних студентів [121].

Після приєднання України до Болонського процесу у 2005 році, ця тенденція стала більш очевидною та дозволила українським університетам активно співпрацювати з міжнародною освітньою спільнотою та залучати значну кількість іноземних студентів до своїх програм навчання [122].

У наш час, міжнародні студенти можуть стати не лише важливою складовою української системи вищої освіти, але й значним джерелом доходу для країни в цілому. Іноземні

студенти, навчаючись у Україні, не тільки оплачують свої навчальні програми, а й споживають товари та послуги, що позитивно впливає на розвиток місцевої економіки. Крім того, міжнародна студентська спільнота може стати важливим мостом у розвитку культурних та наукових зв’язків між Україною та іншими країнами світу, сприяти обміну досвідом та знаннями. Крім того, згідно з даними Міністерства освіти і науки України, кількість іноземних студентів у вищих навчальних закладах України зростає з кожним роком. У 2019 році їх було вже 87 000 [123]. Це свідчить про те, що Україна продовжує привертати увагу міжнародних студентів та розвивається як важливий гравець у глобальній освітній сфері. Проте необхідно враховувати, що привабливість України для міжнародних студентів може залежати від багатьох факторів, включаючи якість освіти, доступність, рівень оплати за навчання, культурну і соціальну інтеграцію тощо. Тому, для того, щоб зберігати свою конкурентну позицію та залучати більше міжнародних студентів, Україні потрібно продовжувати розвивати свою освітню систему та робити її більш доступною та привабливою для іноземних студентів.

Хорошим прикладом успішного взаємодії української системи вищої освіти з міжнародними студентами є Національний університет “Києво-Могилянська академія” та Національний університет біоресурсів і природокористування України. Ці університети не тільки надають можливість іноземним студентам навчатись українською та англійською мовами в різноманітних галузях навчання, але і проводять різноманітні навчальні заходи, які сприяють розвитку міжнародної освітньої спільноти. Наприклад, університети організовують спортивні турніри, літні та зимові школи з різних предметів, на які збираються студенти з різних країн світу.

В умовах, коли викладачі мають справу з багатокультурними аудиторіями, їхній роботі необхідно приділяти особливу увагу. Вони повинні мати глибокі знання не лише зі своєї предметної області, але й з культурної та мовної специфіки країн, з яких прибули іноземні студенти. Викладачам необхідно знати, як взаємодіяти з представниками інших

культур та розвивати свої міжкультурні компетенції. Студенти, які навчаються в умовах міжнародного оточення, також повинні бути готові до взаємодії з людьми з різних країн та культур. Вони повинні мати добре розвинені міжособистісні навички, бути відкритими до нового та готовими до взаємопідтримки. Іноземні студенти повинні бути готові до вивчення мови країни, в якій вони навчаються, щоб зрозуміти викладачів та інших студентів, а також для того, щоб легко інтегруватися в місцеве середовище.

Як зазначено вище, інтернаціоналізація часто сприймається як корисний фактор, який допомагає готувати студентів до життя в глобалізованому та полі- / мультикультурному суспільстві, підвищує рівень толерантності та розуміння. Однак, ми повинні зрозуміти, що схильність студентів до відкриття для нових культур та готовність до них може бути неоднаковою [124]. Це викликає певне занепокоєння та ставить питання щодо того, наскільки ефективною може бути інтернаціоналізація в дії, та наскільки важливою є підготовка студентів до цих нових умов.

Крім того, інтернаціоналізація вищої освіти може стати викликом для викладачів та студентів, оскільки вони можуть зіштовхнутися зі складними питаннями міжкультурного спілкування, культурних відмінностей та нерозуміння. Наприклад, викладачі можуть мати проблеми зі структуруванням уроків та лекцій, щоб вони були доступними для студентів з різних культур та мовних груп. Вони також можуть бути повільнішими у виконанні завдань через потребу в перекладі та інших додаткових зусиль.

Для студентів, інтернаціоналізація може стати проблемою через культурний шок, дискомфорт, незручність та непевність. Вони можуть мати проблеми з розумінням нових понять та термінів, а також з адаптацією до нових стандартів та підходів до навчання. Для студентів, які вивчають іноземну мову, можуть виникати проблеми зі збагаченням свого словника, засвоєнням граматики та вимовою.

З одного боку, взаємодія викладачів та студентів з різних культур сприяє створенню багатокультурного середовища, де

можуть виникати складнощі через різницю у поведінці та сприйнятті. Якщо учасники не мають однакового ставлення до певної ситуації, то можуть виникнути непорозуміння та конфлікти, особливо якщо різні культури мають різні очікування щодо певного типу поведінки [125].

Крім того, студенти, що навчаються в Україні, зіштовхуються зі складнощами від користування трьома мовами: рідною, українською та англійською. Це може створювати додаткові перешкоди у спілкуванні та порозумінні, а також збільшувати навантаження на студентів, які повинні володіти всіма трьома мовами, щоб успішно навчатися та спілкуватися з оточуючими людьми.

Отже, для ефективної взаємодії між викладачами та студентами з різних культур, необхідно проявляти терпимість, розуміння та повагу до різних культурних особливостей. Також важливо підтримувати комунікацію та навчати студентів, як працювати з різними мовами, щоб забезпечити ефективне спілкування та досягнення спільних цілей. Вартує зазначити, що, навчаючись в Україні, студенти опиняються у контексті, коли їм доводиться користуватися трьома мовами: рідною, українською та англійською, а це уже середовище, яке розширюється: з білінгвального до полі- чи мультилінгвального, в залежності від обставин і кількості мов, яким послуговується конкретне суспільство.

Для чіткішої уяви, можна розглянути ті переваги й виклики, з якими зіштовхуються як студенти, так і викладачі при організації полі- / мультикультурного освітнього середовища. Так, на прикладі вищезазначених університетів, під час проведення експериментів було виявлено, що на початку першого року навчання іноземні студенти, які не є носіями англійської мови, зіткнулися зі складнощами в засвоєнні основ англійської мови, яка є частиною навчальної програми. Із результатів попереднього тестування в 2017 та 2018 роках витікає, що лише 20 % студентів досягли успіху, тоді як 80 % студентів мали рівень початківця. Це призвело до того, що студентам було досить складно з висловлюванням своїх думок та розумінням навчального матеріалу на початку навчання.

Крім того, нові матеріали та педагогічні стратегії також створили труднощі для іноземних студентів, які, як правило, знаходячись у новому для них мовленнєвому та культурному середовищі, відчувають нерозуміння, забобони та тривогу. Для іноземних студентів також важливим є питання мотивації й самомотивації, оскільки деякі з них бажають навчатися та працювати за кордоном, а інші мають інші цілі та бажання. Відповідно, ці труднощі призводять до таких проблем, як прогули, невиконання проєктних робіт і домашніх завдань.

Для зменшення дисонансу та забезпечення успішного навчання іноземні студенти можуть потребувати додаткової підтримки та допомоги від викладачів та інших студентів. Наприклад, проведення додаткових занять з англійської мови або створення спеціальних програм для іноземних студентів може допомогти їм успішно інтегруватися у навчальне середовище та досягти успіху в навчанні.

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти є двоїстим явищем, яке приносить як переваги, так і виклики. Одним із головних викликів є мовний бар'єр та різні культури викладання та навчання [126].

Це становить виклик для як студентів, так і викладачів. Відмінності в педагогічних системах рідної та приймаючої країн, різні критерії оцінювання, а також різні методи та стратегії навчання можуть зробити процес навчання складним та незрозумілим для іноземних студентів.

Для того, щоб виконувати свої академічні обов'язки та успішно завершувати курси, іноземні студенти повинні пристосуватися до нового навчального середовища та виконувати завдання з високим рівнем складності, що може вимагати додаткового часу та зусиль.

У той же час, викладачам необхідно адаптувати свій підхід до навчання, щоб забезпечити ефективну комунікацію та зрозумілість для всіх студентів, незалежно від їхнього рівня мовленнєвої та культурної компетенції.

У цьому контексті, з міжнародними студентами та викладачами, що приїжджають з різних країн, інтернаціоналізація вищої освіти може викликати низку проблем, пов'язаних з

мовними бар'єрами, різними культурами викладання та різними стилями навчання [126].

Саме тому розуміння та врахування культурних та мовних різниць стає надзвичайно важливим.

Мультикультуральний підхід у зростанні й вихованні особистості та в системі освіти дозволяє враховувати ці різниці, розвивати компетентності, що сприяють толерантності та розумінню між культурами [127].

Проте, недбале ставлення до мультикультурності може призвести до відчуження та плутанини в ідентичності через культурні розбіжності. Відсутність можливості жити разом може загрожувати соціальному миру у суспільствах з різними культурними групами [128].

Тому важливо, щоб мовна освіта не обмежувалася наданням студентам лише знань та навичок, але й виховувала толерантне та відкрите ставлення до інших культур. Роль викладача іноземної мови сьогодні полягає не лише в передачі знань, але й у сприянні розвитку культурної компетентності, мотивації до вдосконалення рівня іноземної мови та використання її як засобу отримання нових знань та інформації в різних сферах [129].

Таким чином, важливого значення набуває виховання полі- / мультикультурності викладачів [130], які компетентні керувати культурним різноманіттям в аудиторії та здатні навчати молодих людей з різних культурних середовищ [131].

Тим не менш, не потрібно забувати про професійну ідентичність викладача іноземної мови [132], оскільки вона також потребує пильної уваги. Як особистості, викладачі зустрічаються віч-на-віч з людьми, що відрізняються від них, і лише такі якості, як відкритість, доброзичливість та широкі можливості, можуть допомогти поглинути все нове і бути поважними і уважними в ситуації мовного та культурного різноманіття. Отже, мультикультурна освіта та компетентність викладача іноземної мови є важливими чинниками у формуванні доброзичливого та толерантного ставлення до цінностей інших культур, що забезпечує соціальний мир та сприяє розвитку особистості.

Важливо зазначити, що на сьогоднішній день набуває все більшого значення формування компетенцій, необхідних для ефективного глобального спілкування та співпраці [133, 134].

До основних компонентів таких компетенцій можна віднести професійні, полі- / мультикультурні та особистісні компетенції, які взаємодіють та формують професійну культуру сучасного викладача іноземної мови. При цьому, важливо зазначити, що розвиток цих компетенцій дозволяє викладачам допомагати студентам у процесі їх інтеграції з освітньою системою та середовищем університету.

Насамперед, професійні компетенції, такі як вміння викладати іноземну мову та матеріали на цій мові, володіння сучасними методиками та технологіями навчання, створення відповідного навчального середовища, дозволяють викладачам успішно проводити навчальний процес та досягати поставлених цілей.

Полі- / мультикультурні компетенції включають у себе вміння керувати культурним різноманіттям в аудиторії, розуміння міжкультурних різниць та взаємодії, а також вміння навчати молодих людей з різних культурних середовищ. Ці компетенції необхідні для успішної співпраці та уникнення міжкультурних конфліктів.

Особистісні компетенції включають у себе якості, такі як відкритість, доброзичливість та широкі можливості, які допомагають викладачам поглинути все нове та бути поважними і уважними в ситуації мовного та культурного різноманіття.

Особистісні компетенції викладача дуже важливі для успішного проведення навчального процесу та забезпечення позитивної атмосфери в аудиторії. Відкритість дозволяє викладачеві приймати нові ідеї та підходи, доброзичливість допомагає створювати сприятливу атмосферу в аудиторії та забезпечувати позитивне спілкування зі студентами. Широкі можливості викладача допомагають підтримувати свої знання та навички на сучасному рівні, що є дуже важливим у середовищі освіти, що постійно й безперервно змінюється.

Крім того, викладачі з високим рівнем особистісних компетенцій можуть бути більш ефективними у роботі зі студентами

з різних культурних та мовних середовищ, оскільки вони здатні дотримуватись різних традицій та сприймати різні погляди на навчання та життя. Далі, вони можуть допомагати у розвитку студентів, допомагаючи їм виробити такі важливі якості, як толерантність, відкритість та широкий світогляд.

Такі викладачі, які розвивають професійні, полі- / мультикультурні та особистісні компетенції, можуть допомогти студентам успішно інтегруватися з освітньою системою та середовищем університету. В останніх статтях широко вивчалося питання інтеграції, яке розглядається як форма акультурації [135], міжкультурне залучення вітчизняних [136] та іноземних студентів та процес розширення діяльності закладу поза його освітньою системою [137].

У межах дослідження, термін «інтеграція» розглядається у вузькому контексті, зосереджуючись на процесі адаптації до нового освітнього середовища університету, зокрема, до процесу викладання та вивчення англійської мови та нових вимог. Адаптація є процесом доручення до нової системи без втрати національної ідентичності, що допомагає іноземним студентам досягти успіху у навчанні та зробити його цікавим та ефективним. Актуальність питань інтеграції та іноземних студентів відображена у роботах таких дослідників, як Уотерс [138] та Яо [139], які зосереджуються на інтернаціоналізації освіти. При цьому, варто зазначити, що інтеграція може розглядатися не лише в контексті адаптації до нового освітнього середовища, але й у широкому загальному значенні, як процес міжкультурної взаємодії та аккультурації [135–137].

Таким чином, дослідження інтеграції студентів може допомогти у зрозумінні більш широких питань міжкультурної взаємодії та розвитку глобальної спільноти.

Аналіз літератури розкриває багато важливих питань, що стосуються іноземних студентів. Вони розглядаються як об'єкт для розуміння глобального ландшафту вищої освіти [140], процесу інтеграції з університетським життям [141] та проблем перехресної національної комунікації та відносин між іноземними та вітчизняними студентами [142–144].

Також є питання створення дружньої університетської атмосфери з визнанням різноманітності іноземних студентів [29, 145], процесів адаптації іноземних студентів [146, 147] та ролі наставників у цих процесах та у процесі сприяння результатам розвитку лідерства для іноземних студентів [148–150].

Важливою є підтримка, яку отримують іноземні студенти, яка може бути як академічною, так і соціальною [151, 152]. Психологічний добробут іноземних студентів та їх психологічна та академічна адаптація до університету – це ще одне важливе питання [153–155]. Варто вивчати мотивацію іноземних студентів [156–158] та вплив освіти за кордоном та її значення для майбутньої кар'єри іноземних студентів [159].

Проте попередні дослідження переважно концентрувалися на дослідженні поглядів викладачів або іноземних студентів на цю тему. Наприклад, дослідники обговорили успішний процес інтеграції іноземних студентів та його сприяння [157]; погляди викладачів на іноземних студентів та їхні виклики, і навпаки, на академічні, соціальні та культурні потреби іноземних студентів [160]. Вагомим доробком є дослідження К. П. Нієто, де автор досліджувала зв’язок між культурною компетентністю та навчанням іноземних студентів [161, 162].

Однак, лише небагато з педагогів і учених досліджували процес інтеграції з обох точок зору – іноземних студентів та викладачів. Таким чином, необхідно провести дослідження, які досліджують думки та досвід іноземних студентів та їх взаємодію з викладачами та вітчизняними студентами, щоб краще зрозуміти процес інтеграції іноземних студентів в університетське середовище. Зокрема, такі дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ролі наставників у цих процесах та їхнього внеску у розвиток лідерства іноземних студентів [149, 150], а також на створення дружньої університетської атмосфери з визнанням різноманітності іноземних студентів [146].

Загалом, дослідження інтеграції іноземних студентів у вищу освіту є досить актуальною темою, оскільки інтернаціоналізація вищої освіти продовжує зростати, і з кожним роком з’являється все більше іноземних студентів. Дослідники продовжують заглиблюватися у цю тему, зосереджуючись на

різних аспектах інтеграції, включаючи адаптацію, міжкультурну комунікацію, підтримку, мотивацію та багато іншого.

У майбутньому, учені, викладачі й студенти можуть розширити свої студії, зосереджуючись на вивченні взаємодії між іноземними та вітчизняними студентами, зокрема, процесу культурної адаптації, який є багатогранним і може відрізнятися в залежності від країни, в якій знаходиться університет.

Ще можна провести дослідження впливу іноземного досвіду на майбутні кар'єрні перспективи студентів, а також на якість їхнього життя.

Зрештою, дослідження цієї теми може сприяти подальшому розвитку міжнародної співпраці та покращенню якості вищої освіти для всіх студентів.

Сучасні українські наукові дослідження фокусуються на вивченні різних аспектів, пов'язаних з культурним розвитком людини: полі- / мультикультурне виховання, міжкультурна взаємодія, полілінгвальний розвиток, соціалізація та розвиток мовної особистості, кроскультурний континуум. Так, І. Бех досліджує особистісний розвиток людини в міжкультурному полілозі, а питання планетарного виховання особистості знаходять своє висвітлення у працях Є. Зеленова, з точки зору виховання лідерів – знаходимо цікаві дані у дослідженнях Р. Сопівника [21]; Н. Сейко та І. Сопівник звертають особливу увагу на соціалізацію особистості в контексті кроскультурних процесів, тоді як М. Тадеєва ширше розглядає аспекти виховання, й у центрі наукових пошуків постають перспективи розвитку сучасної вищої іншомовної освіти в Україні та у країнах Ради Європи [23].

Звісно, ціла низка інших досліджень не обмежується переліченим, а навпаки, доповнюють й уточнюють отримані результати: формування мовної особистості в європейському соціокультурному освітньому просторі (В. Махінов), проблеми мови і міжкультурної взаємодії (Ф. Бацевич, В. Демецька, Н. Миропольська, Р. Помірко, А. Паславська, О. Селіванова, Т. Скубашевська), виховання загальнокультурних духовних цінностей і смислів (В. Алфімов, С. Ніколаєнко, Г. Шевченко, В. Шинкарук) тощо [25, 163].

За останні роки низка теоретичних і практичних аспектів полі- / мультикультурної освіти і виховання стала предметом дослідження, який висвітлюється у дисертаційних працях, зокрема: полікультурне виховання учнів у гімназіях України в другій половині XIX ст. (Е. Ананьян), особливості й характеристики полікультурності у виховному процесі здобуття базової освіти учнями молодших класів (В. Бойченко), визначальні критерії особистісної природи для інтеграції в полікультурному середовищі (О. Вихрущ-Олексюк), мультикультурна освіта студентської молоді в університетах США (Я. Гулецька), виховання духовних цінностей у студентської молоді в полі- / мультикультурному просторі (В. Долженко), розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища в умовах полі- / мультикультурної освіти учнів у країнах Європейського Союзу (І. Іванюк), полікультурна освіта в республіці Польща (О. Івашко), формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах лінгвокраїнознавчого підходу (О. Кондратьєва), полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов (І. Лощенова), полі- / мультикультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у ЗВО Канади (О. Слоньовська), організаційно-педагогічні засади розвитку полі- / мультикультурної освіти у ЗВО Великої Британії (Н. Шульга), формування полікультурної компетентності в студентів-медиків в освітньому процесі медичного ЗВО (А. Щербакова).

Ці наукові розробки свідчать про те, що полі- / мультикультурна освіта є важливою частиною національної освіти, її сутність і зміст полягають у засвоєнні знань про власну культуру та культурні цінності інших народів, у вихованні покоління, що зростає, в дусі шанобливого ставлення до інокультурних систем з позицій полі- / мультикультурного підходу. Також питання національної свідомості, національної ідентифікації, самоідентифікації у процесі навчання й виховання студентської молоді є надзвичайно важливими [164].

Отже, полі- / мультикультурність в освіті – це глибоке розуміння та прийняття ідеалів свободи, справедливості та рівності, яке виражається у специфічному способі мислення;

це не лише освітня реформа, але й концепція, що прагне перетворити традиційні освітні системи, щоб вони відповідали інтересам, потребам та можливостям учнів, незалежно від їхньої мовної, культурної, ґендерної, соціальної, расової, етнічної та релігійної належності; це не просто навчальна програма або окремі курси, а складний і глибокий процес, що передбачає міждисциплінарний підхід, який пронизує зміст усіх навчальних предметів та методи й стратегії навчання; це побудова взаємовідносин між студентами та викладачами на основі толерантності, поваги та розуміння різних культурних традицій; це знання про різноманіття культур, що збагачує їхнє розуміння світу та збільшує повагу до інших культурних груп; формування культури діалогу, взаєморозуміння та співпраці між людьми різних культур та етнічних груп, забезпечення рівних умов для навчання для студентів різних культурних груп; розвиток уміння критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків у світлі культурно-маркованої інформації; формування толерантності до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя у полі- / мультикультурному глобалізованому світі сьогодення тощо.

В основі полі- / мультикультурності лежить визнання складно структурованої різноманітності культур, їх додатковість, необхідність діалогу та організація умов для спільної діяльності здобувачів освіти як носіїв рівноправних, різноманітних та рівноцінних культур, їх пізнання та повага, прийняття ними світових культурних цінностей. Освіта конкретної людини здійснюється під час взаємодії особистості з культурою спільноти. У процесі освіти відбуваються поодинокі та множинні, випадкові та системні, хаотичні та гармонійні взаємодії здобувачів освіти з компонентами культури, йде її освоєння та відтворення з позицій індивідуального та особистісного самовизначення. Чим різноманітніше і ширше відбуваються контакти особистості зі світовою культурою, тим багатшими постають перспективи індивідуальної освіти.

Основні цілі і завдання освіти в сучасній Україні вбачаються у забезпеченні історичної спадкоємності поколінь,

збереженні, поширенні та розвитку національної культури; вихованні патріотів, громадян правової, демократичної, соціальної держави, які поважають права і свободи особистості, і які володіють високою моральністю; вони також напряму торкаються питань формування у дітей і молоді цілісного світосприйняття та розуміння, а також і сучасного наукового світогляду, розвитку культури міжетнічних відносин.

Підсумовуючи, зазначаємо, що *метою* полі- / мультикультурної освіти в Україні й загалом у світі є формування культурної та творчої особистості, яка може ефективно функціонувати в багатонаціональному середовищі. Вона має бути здатною до активної життєдіяльності із розвинутим почуттям емпатії, поваги та розуміння до інших культур, а також здатною до мирного та згуртованого співіснування з людьми різних національностей, рас та вірувань.

Завдання полі- / мультикультурної освіти полягають у (а) глибокому та всебічному оволодінні й сприйнятті здобувачами освіти культури свого народу та її інтеграції в інші культури народів, які мови вивчаються; (б) виховання здобувачів освіти у дусі розуміння й прийняття різноманіття культур як у світі, так і в нашій державі, що формує позитивне толерантне ставлення до мовно-культурних відмінностей й призводить до суспільної еволюції при створенні умов для самореалізації особистості; (в) створенні умов для інтеграції здобувачів освіти в культуру інших народів; (г) розвитку вмінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур, сприянню прогресу глобальної спільноти та розбудові міжкультурного діалогу; і (ґ) вихованні толерантності та гуманного міжнаціонального спілкування.

Зміст полі- / мультикультрної освіти багатоаспектний і відрізняється високим ступенем міждисциплінарності, яка дозволяє розглядати проблеми полі- / мультикультрної освіти у складі навчальних дисциплін гуманітарного, природничо, художньо-естетичного циклів та у спеціальних циклах з історії та культури окремих народів.

Розвиток полі- / мультикультурної освіти в Україні має на меті виховання толерантного ставлення до культурних

різниць та підвищення рівня вмінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур. Це сприятиме засвоєнню знань про різні культури, розумінню загального та особливого в традиціях, способах життя та культурних цінностях різних народів, та забезпечить умови для самореалізації особистості та еволюції суспільства. У цьому підкреслюється важливість виховання у здобувачів освіти толерантності до носіїв інокультурної системи. Виховання часто пов'язується з підвищенням рівня освіченості особистості та досягненням соціального успіху в полі- / мультикультурному середовищі.

Провідною *функцією* полі- / мультикультурної освіти та виховання є розвиток толерантності та взаєморозуміння між національними групами, що досягається за допомогою взаємної адаптації та поваги до культурних традицій, способу життя та цінностей різних етнічних груп, без надання статусів домінування й меншовартості, без нав'язування культурної тиранії групи максимально присутньої етнічної більшості. До інших функцій зараховується формування поглядів на різноманіття культур та їхній взаємозв'язок; заохочення до самореалізації та самоповаги особистості; виховання позитивного відношення до культурних відмінностей; розвиток навичок та умінь культурної та мовленнєвої взаємодій. Розглянувши історію появи полі- / мультикультурної освіти в Україні та у світі, її сучасний стан, необхідно приділити увагу психолого-педагогічному контексту вивчення питань полі- / мультикультурності – феномену полі- / мультикультурної мовної особистості як складової професійно-педагогічної культури викладача іноземних мов.

1.2. Полі- та мультикультурність як основа становлення особистості майбутніх викладачів іноземних мов

Основною характеристикою сучасного глобального суспільства є полікультурність або мультикультурність, що визначається як збереження та інтеграція культурної ідентичності особистості в полі- чи мультинаціональному суспільстві. Полікультурність і мультикультурність визначають розвиток толерантних стосунків між різними національностями,

формування культури міжетнічного спілкування, а також взаємодію всіх типів місцевих культур, що, в свою чергу, дозволяє створити умови для розвитку культурної толерантності. Таким чином, питання полі- / мультикультурності освіти на сьогоднішній день стає вкрай актуальним і включає особливості оволодіння знаннями, досвідом та нормами поведінки, проблемами розуміння феномену формування індивідуальної ідентичності вихованців, їхніх гуманістичних якостей. Власне полі- / мультикультурне виховання стає основою, що дозволяє формувати громадянську та етнічну ідентичність, виховувати людину, здатну ефективно жити в полі- й мультинаціональному світі, що володіє особливим «планетарним мисленням», відчуває себе не лише представником національної культури, а й також активним громадянином світу, суб'єктом діалогу культур.

Однак, важливо зазначити, що полі- / мультикультурна освіта не є простим процесом і вимагає багато зусиль від учасників освітнього процесу. Наприклад, викладачі повинні мати належну культурну компетентність та знання культурної спадщини своїх студентів, щоб ефективно працювати з різноманітними групами учасників освітнього процесу. Крім того, важливо забезпечити студентам можливість досліджувати та вивчати різноманітні культури, що дозволяє розширювати їх культурну свідомість та розуміння інших культур.

Також слід зазначити, що успішна полі- / мультикультурна освіта повинна включати діалог між різними культурами, в якому студенти навчаються співпрацювати, розуміти та поважати один одного. Це дозволяє виховувати толерантне ставлення до різних культур та зменшує відчуття страху та неприйняття до інших культур, що є основою будь-якого ефективного міжкультурного діалогу.

У світі, де міжкультурні взаємини стають дедалі важливішими, полі- / мультикультурна освіта відіграє ключову роль у формуванні громадян, які здатні жити та працювати в різноманітних культурних середовищах. Тому, розвиток та підтримка полі- / мультикультурної освіти є важливою складовою виховання молодого покоління і розбудови гармонійного суспільства.

Для прикладу, в одній студентській групі можуть разом навчатися представники різних національностей і культур. Таким чином, для модернізації вищої освіти необхідно сформувати полі- / мультикультурну мовну особистість, здатну здійснювати успішну міжкультурну комунікацію на основі знання концептуальних систем, властивим представникам різних культур, та шанобливого ставлення до інших.

Варто зазначити, що процес формування полі- / мультикультурної мовної особистості тісно пов'язаний з процесом навчання іноземної мови та організацією продуктивної самостійної роботи студентів. Знання іноземних мов дозволяє ефективніше спілкуватися та будувати ефективний міжкультурний діалог.

Особистість майбутнього вчителя іноземної мови є носієм та провідником ідеї полі- / мультикультурності, який не зможе ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасних складних соціокультурних умовах без належної підготовки. Таким чином, дослідження теми формування полі- / мультикультурної компетентності майбутнього вчителя є актуальним практичним завданням сучасної педагогіки.

Дедалі частіше й гостріше постає питання, що у сучасному глобалізованому світі зростає потреба наявності полі- / мультикультурних та етнокультурних компетенцій студентів як засобів підготовки їх до успішного співробітництва в різних сферах діяльності на глобального ринку [133]. Міжгрупові теорії полі- та мультикультурності відіграють важливу роль у покращенні міжгрупових відносин [165]. Вивчення інших культур і розвиток компетенцій та навичок міжкультурного спілкування може покращити багатокультурну комунікацію і привести до більшої відкритості та толерантності [166]. Ключовим культурним простором, де можуть розроблятися найефективніші моделі полі- / мультикультурної взаємодії, є система освіти [167]. Разом з тим, варто зауважити, що на сьогоднішній день змінюється інституційна функція системи освіти – від місії освіченого розуму до суб'єкта фінансового ринку [168].

Сучасна вища школа має надати студенту можливість активно входити у відкрите глобальне суспільство в межах полі- / мультикультурного простору як компетентному і

творчому представнику [169]. Таким чином, вимоги до сучасної системи освіти лежать у сфері пошуку та формування нових підходів і технологій розвитку полі- / мультикультурних компетенцій особистості й викладача іноземних мов, зокрема.

Результати аналізу універсальних культурних концепцій у когнітивній лінгвістиці свідчать про три основні підходи до розвитку полі- / мультикультурних компетенцій. Перший підхід базується на застосуванні ідей когнітивної лінгвістики у ширшій сфері мовної освіти, зокрема для студентів технічних вузів. Другий підхід передбачає тлумачення універсальних культурних концепцій з точки зору їх подібності в різних культурах для розвитку полі- / мультикультурної компетентності, а також відмінностей для розвитку етнокультурної компетентності. Третій підхід залучає інтернет-ресурси, зокрема форуми та чати, для дослідження периферійного шару культурних концепцій. Ці підходи можуть використовуватися для формування громадян, здатних ефективно жити в полікультурному світі і володіти мультикультурною компетентністю. Бабушкіна та Баграмова [170] підтримують застосування цих підходів для розвитку полі- / мультикультурних компетенцій у сучасному світі.

Майбутній викладач іноземних мов повинен мати полі- / мультикультурну компетентність, яка включає знання, розуміння та повагу до різноманітних культур, їх мов, традицій та історії; уміння ефективно спілкуватися з представниками різних культур, знаходити спільну мову та уникати конфліктів; відкрите мислення та бути готовим до взаємодії з різними культурами, а також вміти адаптувати свої методи та підходи до потреб студентів з різних культур. Це включає інтерес до інших культур, мотивацію вивчати їхні мови та цінності, а також якості, такі як терпимість, відкритість, емпатія та культурна чутливість. Такий підхід допоможе створити в класі атмосферу толерантності та розуміння, сприятиме розвитку міжкультурної компетентності студентів [165].

Полі- і мультикультурність формуються в процесі професійної мовної підготовки через ознайомлення з культурою інших народів за принципом діалогу культур та в умовах неперервної комунікативної практики [171].

У той же час, термін «толерантність» є базовим у полі- / мультикультурній освіті. Досягнути толерантної поведінки можна лише через внутрішнє переконання, яке приходить з усвідомленням низки понять, яке формується через критичне осмислення руйнівної сили нетолерантної поведінки, нетерпимості та упередження [172]. Це призводить до усвідомлення, що розвиток міжкультурної компетентності майбутніх викладачів необхідно організувати на основі діалогу культур [173].

Формування полі- й мультикультурності у національних та/або міжнародних класах може здійснюватися шляхом впровадження в середніх та вищих навчальних закладах навчальних планів, які передбачають певну орієнтацію на світові тенденції, що охоплюють політичні, економічні та соціальні події [174]. Все впливає на культуру та стиль мовлення. Таким чином, введення спеціального курсу в навчальному процесі підготовки магістрантів, які стануть майбутніми вчителями іноземних мов, сприяє розвитку полі- / мультикультурної мовної свідомості особистості, формуванню системи, пов'язаної з лінгвокультурними знаннями на основі міжсоціальних цінностей, вихованню соціокультурної толерантності по відношенню до представників інших культур, розвитку емоційної саморегуляції, формуванню міжкультурної комунікативної компетентності на основі рефлексивних навичок та адекватної самооцінки, мотивації до постійного культурно-духовного розвитку та самореалізації в педагогічній і культурно творчій мовно-естетичній діяльності [175].

Разом з тим, науковці застосовують термін «мультикультурний» для визначення процесу освіти в країнах, де принципом освіти національних або етнічних меншин була відчуженість та нерівний доступ до навчання [176]. Натомість, термін «полікультурний» вживається для визначення процесу освіти етнічно гетерогенного колективу на принципах визнання культурного різноманіття і рівного доступу до навчання усіх, незалежно від етнічної або расової приналежності [177].

Мультикультурна компетентність молоді формується заохоченням до міжкультурної дружби, організацією періодів навчання за кордоном, міжкультурного контакту студентів

через інтернет, налагодженням зв'язків та партнерства між навчальним закладом та громадою, заохоченням та підтримкою критичних роздумів студентів щодо свого міжкультурного досвіду та власної культурної приналежності [178]. Важливим є використання таких педагогічних підходів, як кооперативне навчання та навчання на основі проєктів; використання педагогічних заходів, що сприяють розвитку деяких специфічних компонентів міжкультурної компетенції (наприклад, рольові ігри та моделювання, аналіз текстів, фільмів, п’єс, етнографічні завдання); використання навчальної програми, що включає культуру, і запровадження шкільного підходу до оцінки різноманітності та прав людини [179].

Необхідною умовою формування мовленнєвої культури мислення майбутніх спеціалістів є формування у студентів готовності до професійного самопроєктування як майбутнього спеціаліста на основі полілінгвістичної компетенції змішаного типу [180].

Формування ціннісно-орієнтованої полі- / мультикультурної особистості майбутнього педагога базується на концептуалізації світських і професійних проблем, що існують у сучасному культурному просторі, та розумінні соціокультурного сенсу його професійної діяльності [181]. Концептуальним ядром інтеграції педагогічно-культурологічних знань є основні цінності й традиції національних культур, зашифровані в освіту й мистецтво – культурну діяльність [182].

Культурна компетентність не лише мета, це надзвичайно важливий аспект людської зв'язності. Це стає однією з найважливіших навичок для студентів сьогодення [183]. Разом з тим, поле дослідження полі- та мультикультурності у формуванні особистості майбутніх викладачів іноземної мови є відкритим, адже глобалізаційні процеси тільки набирають обертів.

Загальновідомим є те, що глобалізація – головна риса сучасного етапу розвитку людства, яка тісно пов’язана з міграційними процесами. За даними порталу з питань міграції [184], загальна кількість міжнародних мігрантів за 2020 рік становила 280,6 млн. осіб. Дані свідчать про те, що кількість міжнародних мігрантів значно зросла за останні

тридцять років і продовжує зростати [185, 186]. Це вказує на те, що міграційні процеси стають дедалі значущими для світової економіки та соціальної сфери (Рис. 19).

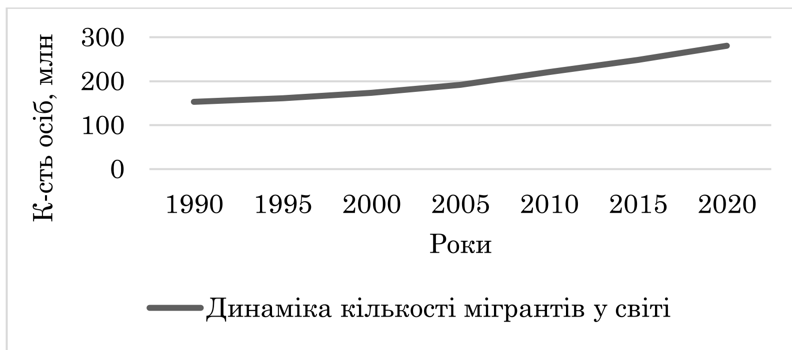


Рис. 19. *Глобальні міграційні процеси, 1990–2020 рр.*

Зростання кількості мігрантів може бути пов'язане з різними факторами, включаючи економічну нестабільність, конфлікти, політичну нестабільність, екологічні кризи та інші. Також важливим фактором є зростання глобалізації та розвитку технологій, що робить міграцію більш доступною та привабливою для багатьох людей, студентів у тому числі.

Ці дані також підкреслюють важливість розуміння та ефективного керування міграційними процесами для країн, які приймають мігрантів, та країн-емігрантів. Розвиток міграційної політики, яка сприяє інтеграції та адаптації мігрантів у новому соціальному та культурному середовищі, може позитивно впливати на якість життя мігрантів та суспільства загалом. Разом з тим, варто зауважити, що найбільша кількість мігрантів, за відомими даними в рамках дослідження, припадає на такі країни, як США, Німеччина та Саудівська Аравія (Рис. 20). У той же час, існує декілька факторів, які можуть пояснити, чому власне США, Німеччина та Саудівська Аравія мають найбільшу кількість мігрантів [185]. По-перше, США традиційно є багатонаціональною

країною, яка завжди привертала мігрантів з усього світу. Також США мають великий ринок праці, що стимулює міграційні процеси. По-друге, Німеччина знаходиться в центрі Європи та є однією з найбільших економік світу, що приваблює мігрантів з різних країн, які шукають кращих умов для життя та роботи. По-третє, Саудівська Аравія має великі запаси нафти та газу, що забезпечує високий рівень доходів для її громадян, але потребує іноземної робочої сили для розвитку економіки та інфраструктури.

У кожній країні можуть існувати власні причини, які приводять до зростання міграційних процесів, такі як політична нестабільність, конфлікти, економічні перспективи, соціальні умови тощо.

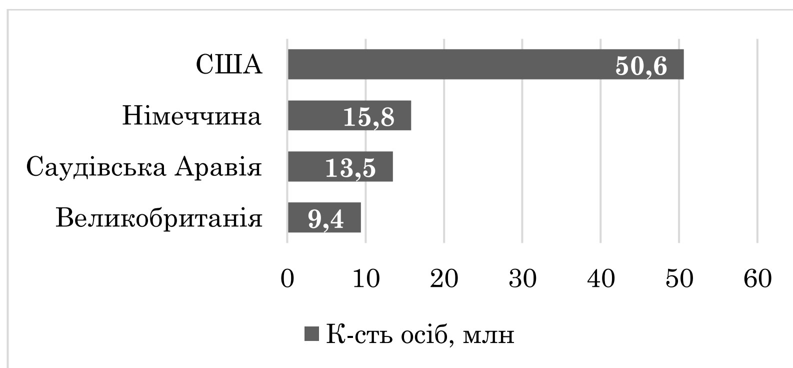


Рис. 20. *Країни в світі з найвищим рівнем надання значення міжкультурним цінностям*

Такі загальносвітові тенденції приводять до питань кроскультурності, що поступово змінює картину світу [187]. Наприклад, спостерігаємо, що населення шкільного віку в Сполучених Штатах Америки стає дедалі різноманітнішим у расовому та етнічному відношенні (Рис. 21). Це свідчить про те, що США є країною з великою кількістю етнічних та расових груп. З іншого боку, така тенденція може бути викликом для системи освіти та суспільства загалом, оскільки кожна група може мати

свої унікальні потреби та вимоги. Проте, розмаїття також можна розцінювати як силу США, оскільки воно дозволяє вивчати різні культури та підходити до проблем з різних ракурсів, що сприяє розвитку країни в цілому.

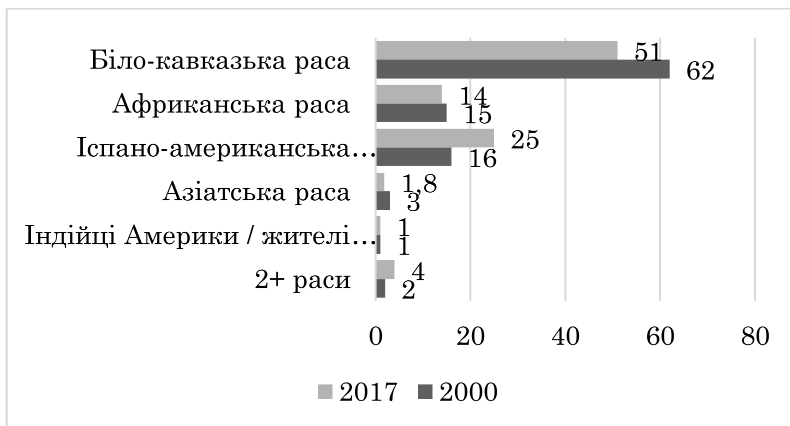


Рис. 21. *Розподіл (%) населення США віком від 5 до 17 років, за расово-етнічною ознакою: 2000 та 2017 роки*

У сучасному світі, де імміграція, урбанізація, міжнародне працевлаштування, програми обміну навчання та легкість поїздок за кордон стають дедалі поширенішими, зростає культурна різноманітність. У такому середовищі міжкультурна комунікація стає ключовою для успішної взаємодії та співпраці в різних сферах життя та діяльності. Завдяки цьому, навички ефективної комунікації з представниками інших культур набувають все більшої актуальності як у повсякденному житті, так і в роботі в організаціях. Такі навички включають розуміння культурних відмінностей, здатність до взаємодії з людьми з різних культур, а також уміння адаптуватись до нових ситуацій і ринків. Таким чином, мультикультурна освіта та розвиток мультикультурних компетенцій мають стати необхідною складовою в освітніх програмах для молоді, щоб підготувати їх до глобального співробітництва та розвитку у міжнародному середовищі.

Підкреслимо, що відтак критичним стає визначення понять полі- й мультикультурності в рамках опису й дослідження глобалізаційних процесів у світі, услід за окресленим вище, два префікси походять із різних мов: «полі- » від грец. «багаточисленний» і «мульти-» з латини «множинний». Втім, їхнє семантичне поле дуже схоже, відповідно до чого в науковій сфері виникає багато різноголосся щодо вжитку цих термінів [185]. Проте, вважаємо, що подальша описова характеристика понять «полікультурність» та «мультикультурність» чітко демонструє наявні відмінності [185], які беззаперечно розмежовують ці поняттями (Таблиця 1).

Таблиця 1. *Порівняльна характеристика понять «полікультурність» та «мультикультурність»*

Полікультурність	**Мультикультурність**
– 60-х рр. ХХ ст.; – Терени Європи	50-х рр. ХХ ст. в США в результаті розвитку антирасистського руху
Підтримка ідеї спілкування, обміну, взаємодії та взаємовпливу; наголос на відмінностях, а не на різниці	Надає цінності культурам усіх расових та етнічних груп
Фокус на взаємозв’язку, а не відчуженості расових та етнічних груп, усунення психологічних бар'єрів і стереотипізації	Фокус на сегрегацію, створення поняття «своїх» і «чужих», що негативно впливає на процес навчання
Навчання у гетерогенних групах. Учні, що належать до різних культурних або етнічних спільнот, навчаються разом, що уможливлює спілкування і взаєморозуміння	Взаємодія між представниками різних етносів обмежена, навчання проводиться у відокремленому навчальному просторі, знання про іншу культуру носять поверхневий характер

Процеси формування полі- / мультикультурної мовної особистості та навчання іноземної мови взаємопов'язані, ефективність одного залежить від іншого. Опираючись на погляди сучасних спеціалістів з проблем міжкультурної комунікації й освіти в гетерогенному навчальному середовищі та на основі аналізу наукової літератури з досліджуваної теми, можна сформувати модель полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов (Рис. 22).

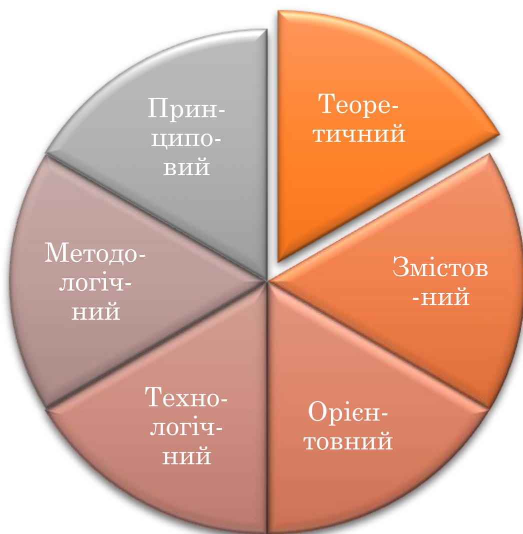


Рис. 22. *Елементи розробленої моделі розвитку полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов*

На основі аналізу наукової літератури систематизовано основні компоненти формування полі- / мультикультурних компетенцій, що визначає створену модель як ефективний спосіб формування полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов [185].

Елементи моделі формування полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов відзначимо такими характеристиками, як подано нижче у переліку:

1. *Теоретичний*: теоретичні положення про педагогічну культуру, концепція діалогу культур – причому під педагогічною культурою мається на увазі загальновизначене поняття про систему цінностей, знань, умінь та навичок, які пов'язані з професійною діяльністю педагогів і спрямовані на досягнення мети: власне на формування особистості студента, майбутнього викладача іноземних мов, відповідно до заданих цілей. Відповідно, при вихованні полі-/ мультикультурної особистості така культура охоплює не тільки педагогічні методи та технології, але й норми, етику та моральні принципи, які керують діяльністю вчителя; паралельно, концепція діалогу культур базується на взаємодії різних культурних середовищ і є невід'ємною складовою сучасного світу. За цією концепцією, (а) культури можуть і повинні спілкуватися між собою з метою взаєморозуміння та збереження культурної різноманітності; (б) культури є різними та унікальними, і їхнє спілкування може призвести до нових інсайтів (глибинних усвідомлень) та збагачення кожної.

Діалог культур передбачає взаємодію, взаємозалежність та взаємовплив між культурами. Основною метою діалогу культур є підтримка миру та співіснування різних культур у світі, попри їхню різноманітність. Це досягається шляхом відкритості до інших культур, взаємного вивчення та розуміння культурних цінностей та традицій. У світі, де міжкультурна взаємодія є невід'ємною складовою нашого життя, діалог культур допомагає підвищити рівень свідомості та розуміння між представниками різних культур та сприяє розвитку загальнолюдських цінностей.

2. *Змістовний*: інтегрований контент педагогічних та культурологічних дисциплін передбачає поділ модульних блоків, що розглядають проблеми соціокультурної адаптації дітей мігрантів, стандарти і стереотипи поведінки в різних культурах, особливості та цінності етнічних культур в педагогічному контексті – наприклад, до них з-поміж інших можуть належати такі:

– *міжкультурна комунікація* як вивчення способів спілкування між людьми різних культур, особливостей мови, жестів, традицій та інших аспектів комунікації, які можуть впливати на взаєморозуміння між людьми з різних культур;

– *міжкультурна педагогіка* як підхід до навчання, який зосереджений на розвитку розуміння та поваги до різних культур. Такий навчальний блок може включати вивчення культурних аспектів різних предметів, створення міжкультурних проєктів та програм, які сприяють зміцненню взаєморозуміння між людьми з різних культур;

– *міграція та мультикультуралізм* як два пов'язані процеси, які впливають на культурне та соціальне життя сучасного світу. Міграція може бути наслідком економічних, політичних, соціальних та інших факторів, інколи змушуючи людей переїжджати в інші країни в пошуках кращого життя та можливостей. Мультикультуралізм як філософський напрям (пор. мультикультурність як виховання й результат мультикультури) відображає наслідки цього процесу, включаючи різноманітність культур, мов, традицій, звичаїв та інших елементів, які приходять з різних країн та зустрічаються в одному місці. Цей процес може мати позитивні аспекти, такі як збагачення культурного життя та підвищення рівня толерантності і розуміння між культурами.

Однак, мультикультуралізм також може створювати виклики та проблеми, такі як культурний конфлікт, мовленнєв і бар'єри, соціальну та економічну нерівність, іноді призводячи до напруження відносин та взаєморозуміння між різними культурами та спільнотами. Таким чином, міграція та мультикультуралізм постають складними та багатогранними процесами, які потребують уваги та розуміння з боку суспільства та влади, щоб забезпечити гармонійне співіснування різних культур та спільнот у сучасному світі.

3. *Орієнтовний*: спрямування на розвиток мотивації особистого та професійного самовдосконалення, самовизначення в культурі як важливий аспект розвитку сучасного суспільства. Відповідно до цього елементу, студент мотивований до постійного удосконалення своїх знань, навичок та компетенцій,

які потрібні для досягнення успіху у професійній діяльності та особистому житті. Більш того, розвиток мотивації до самовдосконалення та самовизначення можна здійснювати різними способами, такими як створення сприятливого середовища для розвитку особистості, надання можливості отримувати нові знання та навички, підтримка в індивідуальних та професійних зусиллях.

Особисте самовдосконалення може включати розвиток особистісних якостей, таких як самодисципліна, самоорганізація, емоційний інтелект, управління часом та стресом, які можуть допомогти досягти більшої успішності в різних аспектах життя. У свою чергу, професійне самовдосконалення може включати здобуття нових знань, навичок та компетенцій у філології та перекладі, що допоможе підвищити ефективність та продуктивність роботи в майбутньому, а також може привести до кар'єрного зростання. У контексті культури, спрямування на розвиток мотивації особистого та професійного самовдосконалення може включати вивчення нових культур, мов, традицій, та відвідування культурних подій. Це допоможе розширити світогляд та розуміння різних культур, зрозуміти різні способи життя та знайти спільне з іншими культурами, що може підвищити рівень взаєморозуміння та зменшити культурну розбіжність. Крім того, розвиток мотивації до самовдосконалення та самовизначення в культурі може сприяти відкриттю нових можливостей студентів, підвищити їхній рівень компетенцій та ефективності роботи, а також допомогти знайти нові напрямки для творчого розвитку.

Водночас, зазначений елемент моделі розвитку полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов може допомогти зменшити культурну ізольованість, підвищити культурну толерантність та сприяти взаєморозумінню між різними культурами, що може бути особливо важливим для майбутніх філологів і педагогів у сучасному глобалізованому світі.

4. *Технологічний*: проєктна діяльність, електронні презентації, розробки інтерактивних уроків, театральних постановок, фоторепортажів, майстер-класи, створення туристичних буклетів тощо.

Проєктна діяльність – це один із найефективніших методів навчання та набуття навичок. Вона дає можливість студентам брати активну участь у власному навчанні та розробці проєктів, що стимулює їхню творчість та розвиває навички самостійності та взаємодії. Одним з найважливіших аспектів проєктної діяльності є розробка презентацій, які можуть бути використані для демонстрації результатів роботи. Електронні презентації дають можливість візуалізувати інформацію та зробити її більш доступною для сприйняття студентами під час навчання.

Інтерактивні заняття – це ще один ефективний метод навчання, який може бути реалізований за допомогою розробки спеціальних програм та інструментів. Вони дають можливість студентам-філологам брати активну участь у процесі навчання та зробити його цікавішим та зрозумілішим.

Театральні постановки – це один з найцікавіших та найефективніших методів розвитку творчих здібностей та навичок публічних виступів. Такий вид діяльності дозволяє студентам розкрити свій творчий потенціал, покращити навички спілкування та взаємодії з іншими людьми.

Фоторепортажі та майстер-класи – ще один спосіб навчання, який уможливлює підвищення рівня студентської майстерності та знань. Ці види діяльності на заняттях і поза навчанням дозволяють студентам отримати нові знання та навички, а також ділитися ними з іншими. У той же час, створення туристичних буклетів та інших підручників – це один зі способів роботи в проєктній діяльності, що сприяє розвитку творчих та комунікативних навичок студентів.

При створенні туристичних буклетів студенти мають можливість вивчати культурну спадщину свого регіону, досліджувати традиції та історію своєї місцевості та представити цю інформацію у формі привабливих туристичних релізів.

Наприкінці зазначимо, що розробка електронних презентацій, інтерактивних уроків, театральних постановок та інших методів не можуть нехтуватися у процесі навчання, оскільки власне такі види навчальної діяльності допомагають залучити увагу студентів і зробити процес навчання цікавішим та ефективнішим.

5. *Методологічний*: методичне забезпечення у процесі формування полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов, методичні навчальні посібники та підручники, контрольні блоки, глосарії, навчальні відео тощо.

Методичні навчальні посібники та підручники містять рекомендації для викладачів щодо підготовки до уроку та проведення занять з іноземної мови. Вони можуть містити теоретичну інформацію про міжкультурну комунікацію, особливості мовленнєвого етикету в різних культурах, а також практичні поради щодо використання різних методів та технік на заняттях.

Контрольні блоки допомагають викладачеві перевірити рівень знань студентів з міжкультурної комунікації та інших важливих тем. Такі блоки включають питання для самостійної роботи, тести, завдання для парної та групової роботи. Контрольні блоки можуть бути стати частиною навчальних посібників для перевірки розуміння матеріалу, пов'язаного з міжкультурною комунікацією та іншими аспектами міжкультурної взаємодії. Вони можуть містити творчі завдання на виконання проєктів, аналіз кейсів тощо.

Глосарії можуть бути корисним інструментом для розширення словникового запасу студентів та закріплення термінів, пов'язаних з міжкультурною комунікацією та культурологією. Вони можуть надавати необхідні визначення ключових термінів, приклади їх використання та посилання на додаткову літературу для подальшого дослідження.

Навчальні відео можуть використовуватися для показу прикладів правильної міжкультурної комунікації, демонстрації культурних різниць та інших аспектів міжкультурної взаємодії. Тривалість відео може варіюватися, від коротких роликів до повноформатних лекцій або семінарів.

Окрім того, можуть розроблятися спеціальні підручники та посібники для формування полі- / мультикультурної компетентності викладачів іноземних мов. Вони можуть включати інформацію про міжкультурну комунікацію, культурні особливості різних країн та рекомендації щодо викладання іноземної мови з урахуванням цих особливостей. Такі посібники можуть бути корисним інструментом для викладачів,

які працюють з міжнародними студентами або зі студентами, які мають різні культурні бекграунди (походження).

6. *Принциповий*: визначення критеріїв і принципів процесу формування полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов.

Один з основних критеріїв – знання майбутнім викладачем іноземних мов різних культур, їхніх традицій, ментальності народів та історій. Це допоможе викладачам і студентам розуміти та поважати інші культури, а також ефективно взаємодіяти зі студентами з різних країн та культур.

Іншим критерієм може бути наявність навичок міжкультурної комунікації, зокрема, вміння слухати та розуміти іншу сторону, виявляти толерантність та повагу до інших культур, а також вміння ефективно спілкуватися зі студентами з різних культур. Для викладача іноземних мов важливо мати знання про культурні та соціальні норми різних країн, щоб забезпечити належну комунікацію зі студентами та досягти успішних результатів в навчанні.

Також важливим критерієм може бути наявність кваліфікацій та досвіду викладання іноземних мов. Викладач повинен мати знання про різні методи викладання та оцінювання студентів, а також вміти адаптувати свої підходи до потреб та рівня знань студентів.

Нарешті, важливим критерієм може бути педагогічна культура та вміння створювати позитивну та дружню атмосферу в класі. Викладач повинен бути вмілим й управляти класом та підтримувати мотивацію студентів до навчання, а також бути відкритим до взаємодії зі студентами та готовим до вирішення різних проблем, які можуть виникати в процесі навчання.

Для аналізу ефективності полі- / мультикультурного підходу, визначення його специфіки, а також виявлення рівня сформованості полі- / мультикультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов було проведено експериментальне дослідження, що складалося з двох етапів.

На першому етапі брали участь дві групи (експериментальна та контрольна) студентів-учасників програми Erasmus+, всього 45 осіб.

За підсумками першого експерименту, при оцінці когнітивного аспекту полі- / мультикультурної компетентності більшість студентів показали середній рівень сформованості системи полі- / мультикультурних знань. Знання носили загальний характер, не опиралися на фундаментальні уявлення про сучасне полі- / мультикультурне суспільство та процеси його становлення, переважало стереотипне бачення. Студенти виявляли некритичне ставлення до отриманої інформації (Рис. 23).

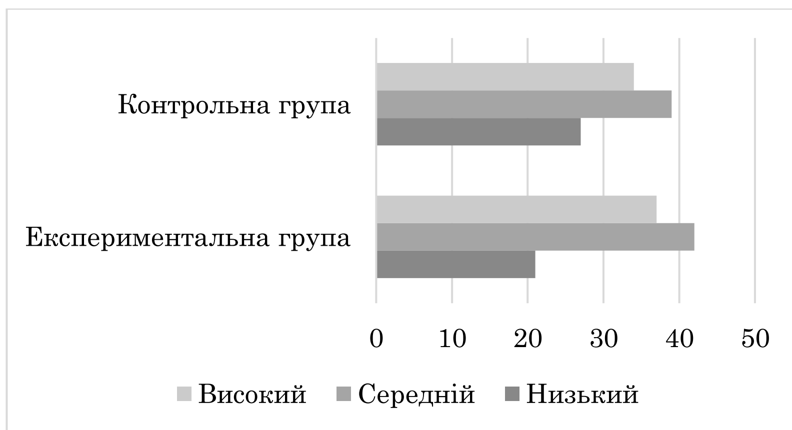


Рис. 23. *Результати експерименту в традиційній системі освіти*

Черговою частиною експерименту було запровадження інтегрованого контенту педагогічних і культурологічних дисциплін, що передбачав поділ таких модульних блоків: «Педагогічна культурологія», «Культурні цінності та стандарти», «Міжкультурна (англ. *cross-cultural*) комунікація та діалог культур», «Людина і культура», «Культура національних відносин» тощо.

Статистична обробка та об'єктивна інтерпретація отриманих результатів експерименту призвели до результатів, відображених на Рис. 24.

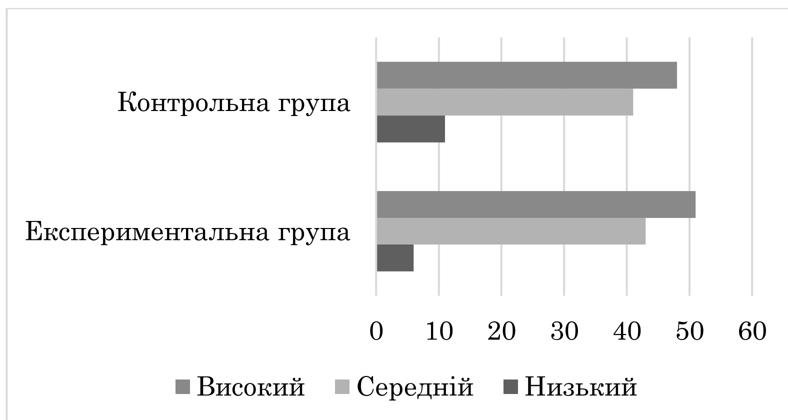


Рис. 24. *Результати експерименту у полі- / мультикультурній системі освіти*

Результати експерименту узагальнено в порівняльну Таблицю 2. Результати оцінювали на основі підсумкового нарису-розвідки. Для того, щоб оцінити полі- / мультикультурні компетенції студентів, було проаналізовано такі навички: вміння визначати універсальні культурні концепції, характерні для контактних культур, вміння визначати специфічний етнокультурний зміст загальнолюдських понять зокрема.

Підсумовуючи, у наш час культурна компетентність стає однією з ключових навичок для студентів, оскільки цінності та традиції різних національних культур закодовані в освіті та мистецтві [182]. Згідно з проведеними дослідженнями, полі- / мультикультурний підхід у навчанні дозволяє створювати полі- / мультикультурне середовище, яке сприяє взаємодії між людиною та елементами різних культур, а також розвиває здатність людини до культурного самовизначення та формування власних ціннісних орієнтацій щодо власної культури.

Отже, включення моделі полі- / мультикультурної особистості у педагогічний процес може допомогти покращити професійно-педагогічну підготовку майбутніх викладачів іноземних мов, що забезпечить ефективніший процес навчання

студентів. Разом з тим, варто зазначити, що необхідність у подальших наукових дослідженнях щодо спостережень формування полі- / мультикультурного суспільства та створення механізмів його взаємодії є актуальною, адже глобалізаційний процес розвитку людства лише набирає обертів.

Таблиця 2. *Дані про сформованість полі- / мультикультурних компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов*

Рівень формування полі- / мульти-культурної компетенції	Традиційна освіта		Полі- / мультикультурна освіта	
	Експер. група, %	Контрол. група, %	Експер. група, %	Контрол. група, %
Високий	37	34	51	48
Середній	42	39	43	41
Низький	21	27	6	11

Як зазначалося вище, міграційні та глобалізаційні процеси в сучасному світі призводять до трансформації суспільства в полі- / мультикультурне середовище. Це створює потребу у зміні освітньої парадигми та науково-методичного забезпечення процесу формування полі- / мультикультурної особистості фахівця. *Полі- / мультикультурна компетентність* є інтегративною ціннісно-смисловою професійно-особистісною компетенцією, яка забезпечує готовність майбутнього спеціаліста до полі- / мультикультурної взаємодії в умовах культурного плюралізму. Ця компетентність включає в себе знання, уміння та ціннісні орієнтації, які допомагають розуміти та поважати культурні різниці, ефективно співпрацювати з представниками різних культур, а також знаходити конструктивні рішення в ситуаціях, пов'язаних з культурною різноманітністю.

Освітні програми повинні сприяти розвитку полі- / мультикультурної компетентності студентів. Для цього можуть використовуватися різноманітні підходи, зокрема, інтеркультурна освіта (англ. *intercultural education*), яка включає в себе знайомство з культурою та історією інших народів, аналіз культурних стереотипів та передання умінь та навичок міжкультурної комунікації. Науково-методичне забезпечення процесу формування полі- / мультикультурної компетентності має включати в себе розробку нових методик та технологій, які допомагатимуть студентам розвивати необхідні знання та вміння. Крім того, важливо забезпечувати підготовку викладачів, які мають бути компетентними в питаннях міжкультурної взаємодії та мати досвід роботи зі студентами з різних культур.

У цілому, розвиток полі- / мультикультурної компетентності є важливим елементом підготовки майбутніх фахівців, які мають працювати в умовах глобалізації та культурного плюралізму. Забезпечення якісної підготовки в цьому напрямку може допомогти забезпечити ефективну взаємодію між представниками різних культур та сприяти розвитку гармонійного та толерантного суспільства.

1.3. Полі- / мультикультурність викладача іноземних мов у контексті його професійно-педагогічної культури як полі- / мультикультурної мовної особистості

Розглядаючи культуру з позиції освіти, потрібно зауважити, що вона має педагогічну сутність. З одного боку, культура виступає як інструмент навчання та виховання молодого покоління. З іншого боку, поняття культури несе у собі цілий спектр якостей, які мають формуватися у людині. У цьому контексті вона може розглядатися як прояв людської сутності, що охоплює всі сторони життя людини, як процес відтворення людини у всьому багатстві її властивостей та потреб, універсальності [188].

Педагогічний аспект поняття культури включає у себе розуміння освіти як процесу, що здійснюється в культурному середовищі: освіта не може існувати окремо від культури,

оскільки вона залежить від культурних цінностей та традицій. Важливим є розуміння того, що освіта має бути орієнтована на розвиток людини як особистості – що освіта допомагає людині розкрити свій потенціал, розвинути свої здібності та здатності, стати самовизначеною та самостійною особистістю. Культурне середовище повинно бути таким, щоб усі його компоненти були наповнені людськими смислами: навчальний процес повинен бути спрямований на розвиток культурних цінностей та традицій, виховання поваги до культурного різноманіття та відкритості до інших культур [189].

Культура та освіта взаємопов'язані, адже загальний об'єкт – людина культури та освіти; універсальні цінності: культура, освіта, гуманність, духовність; творчий характер культурно-педагогічної діяльності; загальні функції – розвиток, освіта та виховання людини. Освіта має викладатися у контексті певного типу культури. Культурологічна парадигма фокусується швидше не так на знанні, як у засвоєнні культурних елементів. Викладач має бути носієм високої культури, він сам є цінністю та виробляє нові цінності – студентів – й у такий спосіб ідентифікує себе з культурою. Педагогічна діяльність – це, насамперед, діалог культур, обмін культурними цінностями (не лише передача знань, навичок та умінь).

Уся історія – це історія культури та освіти. Тому, щоб визначити стратегічні цілі освіти, необхідно вивчити історію розвитку культури та педагогіки. Культура є невід'ємною складовою життя людини, яка нерозривно пов'язана з її другою природою. Кожне суспільство має свої культурні цінності та традиції, які визначають смислові структури всіх аспектів життя. У цьому контексті освіта виступає як важлива складова культурного процесу, що передає та розвиває культурні цінності та знання, необхідні для функціонування суспільства. Освіта відіграє важливу роль у формуванні мислення людини, розширенні її світогляду, вихованні поваги до культурного різноманіття. Цінність другої природи полягає в тому, що культура та її складові елементи, такі як мова, традиції, звичаї, мистецтво, наука, впливають на формування індивідуальності та світогляду людини. Культура сприяє формуванню

високих моральних та етичних стандартів, сприяє розвитку креативності, відкритості до нового, розумінню та повазі до інших культур. Культурна людина – освічена людина, вихована на основі образу Людини – ідеалу цієї культури. Освіта як навчання, виховання, формування є базовою культурною формою існування, воно лежить у його основі.

Без передачі культурних зразків і способів взаємодії людини зі світом, що здійснюються в освітньому просторі, неможливо уявити людське життя. Культура реалізується у різних формах людської діяльності: релігія, політика, філософія, наука, освіта, мистецтво та ін. Будь-яка форма культури відображає суть людського в людині.

Отже, освіта обумовлено культурою, у якій існує. Вона слугує збереженню та передачі культурних цінностей, забезпеченню самобутності національних культур, їхньої взаємодії, плюралізму, формуванню шанобливого ставлення до представників різних національних та етнічних культур [190].

Освіта є важливим духовним компонентом людської діяльності, в якому втілюються різні сторони життя людини (інтелектуальна, трудова, художня, соціальна та ін.), її формування, підтримання, поширення та реалізація культурних норм, цінностей, знань у компонентах культури. Так, освітньо-виховний процес є важливою складовою культурного процесу, оскільки здійснюється у культурно-освітньому середовищі освітніх закладів і передбачає взаємодію освітян і студентів з культурними цінностями, нормами та традиціями. У рамках освітньо-виховного процесу формується ціннісно-смислове світосприйняття студентів, яке сприяє розвитку їхньої особистості, виховує культуру поведінки та комунікації. Освіта навчає студентів бути відкритими до нового, розуміти та поважати інші культури, розвиває творчість та критичне мислення, навчає розв'язувати проблеми та приймати відповідальні рішення [191]. Освіта як частина культури має важливе значення для збереження та розвитку культури. З одного боку, культура надає освіті основу та контекст, у якому вона здійснюється, тобто передає історичний досвід та культурні цінності. З іншого боку, освіта впливає на збереження та розвиток культури через

людину, оскільки сама людина є творцем та носієм культури. Освіта передбачає передачу знань, навичок, цінностей, традицій, що дозволяє людині розвиватися в культурному плані та сприяє збереженню та розвитку культурної спадщини [192]. В. Сластьонін [193, 194] вказує на те, що освіта є засобом закріплення та усвідомлення природного зв'язку між особистістю та загальнолюдською культурою, яка є спресованим досвідом тисячоліть. Цей досвід передається та засвоюється через процес навчання, який включає культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення та практичної конструктивної діяльності. Однак, важливо пам'ятати, що культура постійно змінюється, тому освіта повинна адаптуватись до змін і сприяти розвитку нових цінностей та ідей культури.

Як людинотворчий, культуротворчий та духотворчий процес визначає сучасну освіту і виховання академік Г. Шевченко [192]. У контексті педагогіки духовності вона зазначає: «Саме освіта і виховання мають виконати найважливішу місію нинішньої цивілізації – сформувати у підростаючих поколінь Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття, здатної зберегти громадську мораль, природні багатства, національно-культурну ідентичність та загальнолюдські цінності» [195].

У дослідженнях академіка І. Беха [196–199], культура, яка виражається у матеріальних і духовних цінностях, є результатом розвитку сутнісних сил і здібностей людини. Отже, «Культурна людина» і «Вихована людина» є синонімами, оскільки освіта повинна бути орієнтована на культуру та на людину як її творця та суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку. Зв'язок культури і освіти трансформує уявлення про базові цінності освіти як виключно інформаційно-пізнавальних, усуває вузько наукову спрямованість його змісту та принципів навчання, розширює культурно-антропологічні засади освіти [200].

Культурологія освіти розглядає освіту та її розвиток з погляду особистісного зростання людини (самовизначення, саморозвиток, самореалізація) через розвиток структур культурної діяльності, зміни в культурній творчості особистості, динаміку спілкування та комунікативної культури, розвиток

кола спілкування зростання рівня культури (якість та ступінь виразності ціннісного змісту окремих освітніх процесів, систем, спільнот); підвищення культурного рівня в освітній сфері та динаміка соціокультурних процесів у сфері освіти (предметного, інформаційно-предметного середовища, моделей, форм та механізмів організації) [201]. Ось чому сучасна культура, підкреслюючи унікальність людини, її самоцінність саморозвитку та самореалізації, які є важливою суспільною цінністю, особливу увагу звертає на толерантність, необхідність діалогу, орієнтації на Іншого в процесі міжкультурної взаємодії [202].

Сутність сучасного розуміння культури в педагогіці відображає особливий напрямок полі- / мультикультурної освіти, орієнтований на існування множинності культур, яке як найважливішу цінність розглядає людину, розвиток її індивідуальної культури на основі гармонії, діалогу та взаємовпливу безлічі культур, різних за спрямованістю, рівнем з домінуючою їх орієнтацією на загальнолюдські цінності [203].

Виходячи з аналізу підходів до полі- / мультикультурної освіти, викладеного в параграфі, ми можемо сформулювати висновок про неоднозначність та багаторівневість тлумачення даного феномену: принцип полі- / мультикультурності в освіті *на когнітивному рівні* покликаний забезпечити поглиблення знань та розуміння різноманітних культурних традицій, цінностей та досвіду народів і країн у світі, що в свою чергу сприяє розвитку культурного розуміння, толерантності та взаємоповаги, а також збагачує особистісний досвід студентів; на *ціннісно-мотиваційному рівні* – уможливлює створення сприятливого середовища для розвитку міжкультурної чутливості та формування толерантного ставлення до інших народів та культур; на *діяльнісно-поведінковому рівні* – сприяє синтезу культурних цінностей, що передбачає формування відкритості до спілкування з представниками інших культур та одночасне збереження власної культурної ідентичності; на *індивідуальному рівні* – пошук власної ідентичності в контексті різноманітності індивідуальностей.

У контексті дослідження, а власне виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов

визначаємо полі- / мультикультурну освіту як цілісний феномен, що зумовлює взаємовідносини між культурою індивідумів, культурою освітньої установи, культурою суспільства на основі *принципу діалогу культур.*

Для організації практичної діяльності особливо важливо, що власне діалогічна установка реалізується щодо культур, котрі визнають цінності рівноправного діалогу. Полі- / мультикультурність, отже, визначає відносини між освітою та культурою як середовищем, особистістю, що зростає, та живильною особистістю, а також відносини між викладачем та студентом як людиною культури. Інтерактивний діалог з представниками різних культур допомагає людині об'єднати різноманітні культурні підходи та розвивати свою духовність, робити моральні вибори, знаходити відповіді на життєві питання і розширювати свої культурні знання [204–207].

Тому ставлення до здобувача освіти має визначатися, з розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної у своєму культурному розвитку до самостійного вибору цінностей, самовизначення у світі культури на основі саморефлексії та подальшої самореалізації у світі культурних цінностей [208]. Звідси, полі- / мультикультурність в освіті є підходом, що (а) базується на цінностях рівності, взаємного розуміння та співробітництва між різними культурами та людьми, (б) уможливлює розширення знань студентів про культури інших народів, розвиток толерантності та поваги до культурних різниць, а також дозволяє знайти власний шлях до самовизначення та самовираження в умовах глобалізації і культурної диверсифікації, (в) сприяє розвитку кожного суб'єкта освіти та будівництву гармонійного та різноманітного суспільства [209].

Ще однією актуальною проблемою полі- / мультикультурної освіти є підготовка педагога-філолога, розвиток навичок міжкультурних компетенцій. Як показує досвід, проблемою тут є недостатнє усвідомлення вчителями шкіл і викладачами вищих навчальних закладів освіти важливості спеціальних зусиль щодо виховання терпимості до культурних відмінностей та відсутність необхідних методичних умінь. У зв'язку з цим постає проблема формування у майбутніх

викладачів таких навичок міжкультурної компетенції, як: чутливість до культурних відмінностей, розвиток уміння бути відкритим і готовим до сприйняття нового досвіду, пристосуватися до змін відповідно до культурних особливостей оточуючого світу, уникнення суджень та стереотипів про інші культури. Ці навички та вміння дозволять усім суб'єктам освітнього процесу навчитися управляти ризиками нетерпимості, ксенофобії та ненависті.

Слід також зазначити, що для розуміння сутності полі- / мультикультурності особливе значення мають положення М. Бахтіна про те, що кожна людина є унікальним світом культури, який взаємодіє з іншими світами культур. У цьому процесі взаємодії культури впливають одна на одну та творяться взаємодією. Спілкування з іншими людьми є ключовим для розуміння себе та інших, а культура допомагає визначити місце та призначення людини в сучасному світі. Багаторазова участь у різних взаємодіях дає студентам можливість поглянути на свій світогляд із боку, вийти за межі своєї культури. У цих обставинах власний контекст сприйняття стає видимим, проявляється досвід спілкування з іншими, що веде до особистісного зростання, самовдосконалення, зміни чи зміцнення власної внутрішньої позиції. У процесі спілкування суб'єктивні простори існування суб'єктів освітнього процесу частково проникають один в одного, і утворюється простір взаємодії.

На цьому рівні полі- / мультикультурність розуміється як система міжкультурних та соціальних та освітніх відносин, способів інтеріоризації культури, формування загальнолюдських цінностей у вигляді полі- / мультикультурної освіти. Полі- / мультикультурність забезпечує збереження традицій, відкриває перед здобувачами освіти нові культурні перспективи, орієнтує на різноманітність та відкритість у відносинах, знайомить його з традиціями та тенденціями розвитку культур, формує здатність прийняття різних культур та дбайливого до них відношення. Інакше визначаються і рушійні сили розвитку. Провідна роль належить культурним відмінностям, що виникають на «кордонах» різних культурних просторів та середовищ: «це я відчуваю і розумію сам», «так про це говорять

книги», «це стверджують засоби масової інформації», «так говорять про це батьки» та ін.

Можна сформулювати висновок про те, що полі- / мультикультурність на *макрорівні* характеризує різноманіття та взаємний вплив різних культур суспільства, на *мезорівні* визначає різноманіття та взаємний вплив різних етнічних культур, на *мікрорівні* показує різноманіття та взаємний вплив різних індивідуальних культур. Тож, полі- / мультикультурність як принцип у цьому контексті передбачає: (а) визнання складно структурованої множини культур, їх додатковість; (б) необхідність полілогу культур; та (в) створення умов для забезпечення збереження та розвитку всіх культур.

На практиці освіти полілог культур має відповідати таким умовам:

а) полілог індивідуальних культур усіх суб'єктів освітнього процесу;

б) полі- / мультикультурність змісту освіти (інтеграція змісту освіти на основі взаємодії індивідуального та суспільно-історичного досвіду, його окультурення; варіативність процесу структурування знань);

в) полілогічність технологій взаємодії (події, варіативність, креативність);

г) полілог освітнього середовища та культури соціуму (культур різних етносів, націй, соціальних груп).

Ми визначаємо принцип полі- / мультикультурності як вимогу створення сукупності умов освіти, що забезпечують інтеграцію соціокультурного та індивідуального досвіду здобувачів освіти на основі полілогу індивідуальних культур, полілогічності змісту та технологій взаємодії індивідуальностей, відкритості її культурі соціуму. Таким чином, цей підхід передбачає:

– підхід до освіти, який базується на залученні особистості до процесу культурного самовизначення та розвитку, що забезпечує постійну динаміку та збагачення культурного простору, діалог і спільне досягнення поставлених цілей;

– ставлення до освітньої установи як цілісного полі- / мультикультурного простору, тобто майданчика інтеграції та

побудови відкритого суспільства, де формується розуміння та повага до різних культур та поглядів, відбувається сприяння розвитку міжкультурної комунікації та взаємодії, здійснюється виховання Людини культури;

– обґрунтування культури як засобу, що формує вміння осягати причини, тенденції розвитку полі- / мультикультурного середовища, що допомагає самореалізації в ній своїх сутнісних сил і здібностей;

– особливими характеристиками педагогічних технологій виступає співпраця, діалог.

Розглянемо як співвідноситься полі- / мультикультурність із *загальною культурою* (різноманітними аспектами життя, які не пов'язані з професійною діяльністю: знання з історії, літератури, мистецтва, релігії та інших сфер культури), *культурою професійною* (знаннями мов, граматики та лексики, які потрібні для ефективної комунікації зі студентами з різних країн та культур; здатністю до організації і проведення ефективного навчання, знання технологій та методик викладання / навчання іноземним мовам; здатністю до самовдосконалення та професійного розвитку) та *педагогічною культурою* (знаннями теорії та практики педагогіки, вміннями та навичками ефективної взаємодії, здатністю до оцінювання та аналізу результатів навчання, а також до організації та проведення різноманітних педагогічних заходів) майбутніх викладачів іноземних мов, що характеризує їх як *полі- / мультикультурну мовну особистість.*

Поняття «загальна культура» особистості введено у науковий обіг як термін, як зазначає В. Дьоміна, що узагальнює наявність складних особистісних інтегративних характеристик, сформованих у процесі розвитку індивіда, тобто позначає сукупність знань, умінь, навичок, цінностей та норм поведінки, необхідних для ефективної соціалізації в суспільстві [210].

У колективній монографії під редакцією О. Базалука розкриваються стратегічно-ціннісні концепти, моделі формування образу людини майбутнього, планетарно-космічної особистості, провідні риси ідеального образу людини майбутнього – екологічної, трансцендентної Людини з великим

потенціалом людяності, екогуманізму як способу соціального буття в світі, з багатим внутрішнім світом, зі здатністю вести боротьбу завдяки своєму інтелекту з буденною реальністю, з розвиненою емоційною пам'яттю та образною сферою в пізнанні і переживанні ціннісно-життєвих і духовних смислів [211–213].

Загальна культура є базовою у характеристиці культурного розвитку людини, вона складається з різних видів, зокрема економічної, демократичної, правової, інтелектуальної, моральної, екологічної, художньої, фізичної, культури спілкування, культури праці й сімейних відносин. Людина як соціальна істота розвивається за законами природи та виховується з урахуванням потреб певного соціального середовища, суспільства, індивіда [214, 215]. Культура особистості постає як результат впливу культури суспільства, а ще й джерело її розвитку. Власне на рівні індивідуальної культури здійснюється народження нових ідей, поглядів, підходів, ціннісних уявлень та норм. Лише отримавши певне закріплення (матеріалізацію у тій чи іншій формі) і поширення у суспільстві, це нове стає надбанням культури суспільства. У такому постійному протиріччі, заснованому на розбіжності культури особистості та суспільства, закладено джерело руху та розвитку культури [216].

Таким чином, загальна культура людини складається з її *особистісної (внутрішньої) культури* та *освіченості*. Особистісна культура формується в процесі виховання в родині та навчання в закладах освіти, і включає у себе якості та особливості людини. Освіченість визначається систематичними знаннями, які характеризуються широтою та глибиною, і отримуються в процесі навчання та самоосвіти.

Знання етичних, інтелектуальних, релігійних та інших аспектів є необхідними для формування загальної культури особистості, що стосується кожного члена суспільства, незалежно від його професійної приналежності. Деякі науковці до складу загальної культури вводять гуманітарну культуру як її основний компонент, оскільки вона об'єднує знання про людину, її культуру, історію та соціальні взаємини [217]. Важливою частиною загальної культури є також мистецтво, яке виконує функцію

розвитку емоційної та естетичної складових людини. Разом з тим, загальна культура включає багато інших компонентів, таких як наука, технології, спорт, культура споживання, національна та міжкультурна співпраця, екологічна свідомість та інші. Освіта, яка охоплює формальну та неформальну освіту, є важливим фактором у розвитку загальної культури людини, адже вона сприяє освоєнню знань та виховує у людини критичне мислення та повагу до культурної різноманітності.

Якщо загальна культура особистості відбиває широту оволодіння ціннісним змістом духовної та матеріальної культури, ступінь залучення особистості до створення їх цінностей, готовність і здатність до їх продукування, то професійна культура особистості по суті відображає прояв загальної культури у специфічних умовах професійної діяльності. У той же час загальна культура тісно пов'язана з певною професією людини і відповідно до неї проявляється як специфічні якості фахівця. Так, загальна культура педагога – це не тільки компоненти педагогічної майстерності, але й своєрідний механізм, на основі якого розвиваються професійно значущі та особисті якості педагога.

У контексті дослідження виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, зазначимо, що культура педагога – це сукупність знань, вмінь, навичок та досвіду, що дозволяє педагогу ефективно взаємодіяти зі своїм класом (основа діяльності), система цінностей та принципів, які дозволяють педагогу розвивати свій професійний потенціал та досягати високих результатів у роботі з учасниками освітнього процесу (умова педагогічної майстерності й засоби успішної діяльності). У професійній діяльності педагог опирається на потенційні можливості своєї особистості, а удосконалювання загальної культури дозволяє йому розвивати творчість і педагогічну майстерність власне у контексті полі- / мультикультурної освіти.

Культурна компетентність викладача вищої школи через призму виховання полі- / мультикультурності включає в себе розуміння і повагу до різних культур, уміння ефективно спілкуватися та співпрацювати з різними культурами, що

віддзеркалює загальну та професійно-педагогічну культури особистості; полі- / мультикультурність майбутнього викладача-філолога включає розвиток культурної свідомості та гнучкості в адаптації до різних культурних контекстів, що є невід'ємною складовою їхньої професійної діяльності.

Розвиток *педагогічної культури викладача* вищої школи є одним із ключових завдань сучасної освіти, на яке звертають увагу вчені та практики, висвітлюючи результати своїх наукових пошуків щодо опису й аналізу її складових і процесів удосконалення [218–226].

Так, у монографії М. Фіцули «Вступ до педагогічної професії» [227] педагогічна культура викладача вищого навчального закладу включає в себе розуміння ролі освіти в суспільстві, вміння залучати студентів до активної пізнавальної діяльності, що системно проявляється у наборі професійних якостей та особливостях педагогічної діяльності викладача, співвідноситься з високою культурою міжособистісних взаємин як проєкція загальної культури освітянина. В. Гриньова [220] розуміє педагогічну культуру викладача як певний ступінь оволодіння ним педагогічним досвідом, ступінь його досконалості у педагогічній діяльності, як досягнутий рівень розвитку його особистості; також автор виділяє складові педагогічної культури. До них відносяться такі, як педагогічна ерудиція та інтелігентність, педагогічна майстерність, вміння поєднувати педагогічну та наукову діяльність, система професійно-педагогічних якостей, педагогічне спілкування та поведінка, вимогливість, потреба в самовдосконаленні.

За Г. Селевко [228], педагогічну культуру викладача характеризує гармонійний розумовий та моральний розвиток, стійка педагогічна спрямованість, педагогічна майстерність, комунікативність, самовдосконалення, культура темпераменту, наукова та художньо-естетична обізнаність, а також здатність творчо мислити.

Інші науковці, які розглядають генезу й формування професійної культури педагога на основі культурологічних знань та компетенцій [229], визначають педагогічну культуру як комплексну якість особистості педагога, яка визначає

ефективність його професійної діяльності та взаємодії зі студентами; фактором успішної роботи педагога, що базується на глибокому розумінні педагогічної теорії та практики, професійній компетентності, вмінні діалогу і співпраці зі студентами; передумовою педагогічної діяльності, яка охоплює набір знань, навичок, цінностей і відповідальність перед суспільством та майбутніми поколіннями [224].

Педагогічна культура відображає рівень професійної та загальної культури педагога та його гуманістичну позицію стосовно студентів. Вона є ключовою якістю особистості педагога та безпосередньо пов'язана з економічною, духовною, естетичною та політичною культурою суспільства, охоплюючи всі аспекти педагогічної дійсності. Показники педагогічної культури включають розвинене педагогічне мислення, психолого-педагогічну компетентність, знання змісту та технологій викладання предметів, досвід творчої діяльності, загальну культуру та професійну поведінку [224]. Ці показники є важливими факторами успішної педагогічної діяльності та високої якості навчання студентів. Більш того, важливим для нашого дослідження є *змістовно-функціональний аналіз педагогічної культури*, що передбачає виявлення функцій, рівнів, компонентів педагогічної культури, розроблений В. Беніним, оскільки у функціях культури прихована та роль, яку вона грає у житті суспільства [230].

Так, першою функцією педагогічної культури, як зазначає автор, є *функція трансляції соціального досвіду*. Характер засвоєння соціального досвіду історично мінливий, його традиції з високим ступенем ефективності спрацьовують тільки в умовах суспільної стабільності. Завжди серйозна зміна соціального середовища та роду занять заводили традиційну систему виховання в глухий кут, викликали напругу і нестійкість. Проблема трансляції соціального досвіду найяскравіше проглядається у сфері освіти.

Друга функція педагогічної культури є *регулятивною*. У ній В. Бенін [230] виділяє дві сторони:

1) регуляція поведінки студентів у процесі трансляції соціального досвіду;

2) регуляція якісних характеристик особистості того, хто навчається, в процесі їх формування.

Перша сторона передбачає певні обмеження діяльності педагога при виборі ним засобів і меж допустимого педагогічного впливу. Друга сторона регулятивної функції педагогічної культури пов'язана з управлінням процесу формування певного набору особистісних якостей, що виховуються, аналогічних до нормативних у такому суспільстві.

Третьою функцією педагогічної культури автор називає *семіотичну*, або *знакову функцію*. Світ культури – це світ символів і знаків, що несуть інформацію. У міру засвоєння системи подібних знаків кожна людина долучається до культури свого часу.

Ще однією функцією педагогічної культури є *аксіологічна*, або *ціннісна функція*. Для стабільності функціонування будь-який педагогічний вплив потребує систему цінностей, що лежить у його основі, що визначає основні напрямки цього впливу.

Далі, іншою важливою функцією педагогічної культури є *креативна функція*, або *творча*. Її прояв подвійний. По-перше, вона передбачає розвиток творчих здібностей у тих, із ким працює педагог. По-друге, нею визначається творчий характер роботи педагога.

На основі вищевикладеного дослідник робить висновок, що всі функції педагогічної культури реалізуються у всіх формах трансляції соціального досвіду і не можуть бути закриті тільки в освітніх установах.

Педагогічна культура, на думку В. Ягупова, складається з ерудиції (розумової та культурної освіченості людини, що включає знання з різних галузей знань, літератури, історії, мистецтва та ін.), наукових знань та світогляду (системи знань та переконань, що ґрунтується на наукових методах та підходах, і відображає відношення людини до світу), комунікативної культури (набору навичок та вмінь, необхідних для ефективного та конструктивного спілкування з іншими), психолого-педагогічної та методичної підготовки (знань і вмінь педагога, пов'язаних з психологією розвитку, навчання та виховання, а також з методикою викладання предметів),

особистісних якостей (характерних рис особистості, що відображають її гуманістичну позицію, толерантність, відкритість, духовне багатство, справедливість, оптимізм та прагнення до самовдосконалення), професійно-педагогічного мислення та компетентності (здатності педагога розуміти, аналізувати та використовувати педагогічні концепції та підходи у своїй діяльності), а також педагогічної техніки (сукупності прийомів володіння та впливу на інших за допомогою вербальних та невербальних засобів) [226]. Більш того, окремі аспекти, які можна розглядати в рамках педагогічної культури викладача, включають: здатність до самовдосконалення, гнучкість мислення та дій, здатність до інновацій, творчість, емпатія, культура спілкування та міжособистісних взаємин, уміння побудови ефективного навчального процесу та використання сучасних технологій, знання наукових та методичних основ педагогіки.

Крім того, педагогічна культура викладача передбачає знання та дотримання нормативно-правових актів у галузі освіти, етичних принципів, культури безпеки життєдіяльності, та відповідальність за свої дії як перед законом, так і перед суспільством. Загалом, педагогічна культура викладача є складним інтегральним показником, який відображає рівень його професійної майстерності, особистісних якостей, знань та умінь, культури спілкування та взаємодії зі студентами та колегами, а також відповідальності за навчальний процес та розвиток своїх студентів [221].

У дослідженнях І. Беха, І. Зязюна, С. Ніколаєнко, Г. Шевченко виявлено, що педагогічна культура викладача формується за умови наявності таких складників:

1. *Духовна домінанта особистості* – це внутрішня потреба у вдосконаленні власної особистості та розвитку духовної сфери, що дозволяє педагогові бути морально стійким у виконанні своїх професійних обов'язків та діяти відповідно до власних переконань і принципів.

2. *Позитивне емоційне ставлення до цінностей освіти та виховання* – це усвідомлення значущості педагогічної діяльності, яка спрямована на формування майбутнього

покоління, та відчуття задоволення від досягнення педагогічних цілей.

3. *Власна педагогічна позиція щодо реалізації спільних завдань* – це свідоме ставлення до спільних цілей і завдань з колегами, планування та реалізація педагогічної діяльності, з орієнтацією на ефективність результатів.

4. *Гуманістичний педагогічний світогляд* – це система цінностей та принципів, яка базується на повазі до особистості студентів та їхніх прав на вільний розвиток, а також на збереженні їхнього самовизначення та автономії.

5. *Індивідуальний досвід у впровадженні педагогічних систем, технологій та авторських методик* – це наявність власного досвіду із застосування різноманітних педагогічних підходів, які допомагають педагогові досягати мети навчання та виховання. Це може бути накопичений досвід роботи зі студентами різного віку, досвід у використанні новітніх технологій навчання, досвід у розробці та впровадженні власних методик, які допомагають педагогу ефективніше працювати з учасниками освітнього процесу.

Усі зазначені складники є елементами *професійної культури* особистості.

Професія як соціально-культурне явище має складну структуру: предмет, засоби й результат діяльності; мету, цінності, норми, методи й технології, зразки й ідеали. Високий рівень професійної культури, як влучно підкреслює В. Дьоміна, характеризується не тільки здатністю до розв'язання відповідних професійних завдань, але й розвиненим професійним мисленням, що включає необхідність здійснювати критичний аналіз своїх дій і постійно удосконалювати свої знання та навички. Однак, занадто зосереджене на розвитку професійного мислення може призвести до ігнорування інших важливих якостей особистості, що може порушити її цілісність та гармонійність. Тому, для досягнення високого рівня професійної культури, необхідно забезпечувати баланс між розвитком професійних та загальнолюдських якостей. Тому, професійна культура педагога – це не тільки комплекс знань, умінь та навичок, що дозволяють стати ефективним у своїй справі, але й

сукупність цінностей, поглядів та переконань, які формують загальну культуру особистості. *Високий рівень професійної культури* передбачає не лише володіння технічними аспектами професії, а й глибоке розуміння мети та значення своєї роботи, здатність до творчого мислення, адаптації до нових викликів та змін у сфері освіти. *Загальна культура особистості*, у свою чергу, забезпечує формування високих моральних якостей педагога, таких як відповідальність, етичність, толерантність, спрямованість на розвиток інших людей та їхніх здібностей. Взаємозв'язок між професійною та загальною культурою є необхідною умовою успіху в педагогічній діяльності.

Професійна культура викладача є однією з найважливіших складових його успішної діяльності, оскільки вона визначає його професійну компетентність та відповідальність перед студентами та суспільством в цілому. Сучасні вимоги до професійної культури викладача належать до глибинних і якісних змін, що відбуваються в освіті та суспільстві. Окрім набору знань, умінь та навичок, висока професійна культура викладача передбачає глибоке розуміння процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві, а також здатність до критичного мислення та інноваційного підходу до вирішення проблем. Вона базується на певній системі цінностей, що сприяє формуванню викладача як соціально активної, моральної та етичної особистості з вираженим духовно-творчим потенціалом.

Таким чином, професійна культура викладача є не лише сукупністю знань, умінь та навичок, але й відображенням особистісних якостей, які визначають його успіх у сфері освіти. Завдяки високій професійній культурі, викладач стає майстром своєї справи, постає як соціально відповідальна, креативна та духовно насичена особистість.

У сучасному світі освіта зазнає значних змін і вимагає від педагогів високого рівня професійної культури, яка б відповідала цілям і завданням Нової школи. Ця концепція передбачає зміни в змісті навчання, нові методики та підходи до навчального процесу, постійне самовдосконалення та саморозвиток педагогів і їхніх професійних та особистісних навичок. Отже, однією з основних завдань педагогічної науки є

знаходження оптимальних методів, які допоможуть викладачам забезпечити необхідний рівень професійної культури для успішної роботи в умовах Нової школи [231].

Вихованість і освіченість людини відображаються у її загальній культурі, яка включає засвоєння знань та набуття навичок у різних галузях як складову професійної культури. Однак для успішної професійної діяльності необхідні не тільки загальні знання, але й спеціальні знання, професійні компетенції та якості, пов'язані з такою професією. Це і є професійна культура, яка охоплює духовні, інтелектуальні, емоційні та практичні складові свідомості, відображає інтереси, світоглядні установки та ціннісні орієнтації особистості. Для вчителів та викладачів вищої школи, професійна культура є необхідним компонентом зростання до найвищих щаблів педагогічної майстерності та результативної педагогічної діяльності. Розвинена професійна культура педагога ґрунтується на новій інтегрованій якості його особистості, що об'єднує здатність педагога до аналізу та самооцінки своєї професійної діяльності, покращення знань і практичних навичок, вдосконалення методів і та стратегій роботи – його рефлексивна культура; здатності педагога застосовувати свої знання та навички для успішного виконання своїх професійних обов'язків – знання предмету, методик навчання, практичний досвід роботи та здатність до аналізу результатів своєї діяльності, тобто його професійна компетентність; здатності педагога до ефективного та творчого виконання своїх професійних обов'язків, наприклад: розв'язання складних педагогічних завдань, організація навчального процесу, використання інноваційних методів та стратегій навчання, взаємодія зі студентами, – його педагогічна майстерність, а також здатності педагога до проведення наукових досліджень та вирішення наукових проблем через розуміння наукового методу, аналітичне та логічне мислення, здатність до критичного мислення та оцінки інформації, творчість та наукову допитливість, здатність до систематизації та узагальнення інформації, вміння проводити експерименти та обробляти отримані дані, вміння презентувати результати своїх досліджень (здатність до науково-дослідної

діяльності). Все зазначене спрямовано на розвиток навички та компетенцій педагога, забезпечуючи його професійне самовдосконалення та самореалізацію [232].

У зв'язку з інноваційними змінами в освіті, формування професійної культури стає особливо актуальною проблемою. Як зазначив В. Андрущенко, викладачеві необхідно мати достатній рівень професійно-педагогічної культури, щоб залучати студентів до цінностей загальнолюдської культури [232]. Педагогічна культура, за визначенням В. Завалевського, представляє собою складову професійної культури педагога; включає в себе розвиток високорозвиненого педагогічного мислення, набуття знань та вмінь, а також виховання почуттів, що допомагають педагогу ефективно організовувати навчальний процес [233], тоді як Н. Мазур підкреслює, що здатність до саморозвитку є однією з ключових ознак професійної культури, оскільки вона дозволяє педагогу постійно покращувати свої професійні знання та навички, а також розвивати особистісні якості, необхідні для успішної педагогічної діяльності [234].

Інтерпретуючи погляди Л. Хомич, можна стверджувати, що здатність до постійного розвитку та самовдосконалення є ключовою складовою професійної культури педагога. Це дозволяє фахівцю бути гнучким і адаптивним у розв'язанні складних завдань та ефективно виконувати свої професійні обов'язки [235]. Відтак, забезпечення постійного культурного зростання педагога є необхідною передумовою для розвитку його професійної культури, а його професійна культура, згідно з поглядом Т. Іванової, є особистісною характеристикою, що включає в себе здатність до творчого мислення та постійного самовдосконалення, а також сукупністю соціально вагомих якостей, таких як інтелігентність, патріотизм, духовна культура та ерудованість [229].

Ця характеристика визначається не лише засвоєнням педагогічних знань і навичок, які формують педагогічний світогляд, а й єдністю цілей, засобів і результатів професійної діяльності. Відповідно, професійна культура допомагає педагогу ефективно виконувати свої професійні обов'язки і досягати поставлених цілей.

З точки зору духовної культури, визначення самосвідомості й самоідентифікації особистості, приналежності до конкретного етносу й виховання патріотизму, на особливу увагу заслуговують праці таких українських учених і педагогів, як В. Мірошніченко (правова культура, політична культура, патріотичне виховання), Н. Мукан (неперервна освіта і професійний розвиток у порівняльному аспекті), С. Ніколаєнко, Т. Потапчук, В. Шинкарук (національно-культурна ідентичність, національний характер українця, соціально-психологічні особливості ідентичності), О. Васюк (патріотизм і виховання через тренінги) і О. Волярська (освіта дорослих).

Виховання соціально вагомих характеристик у майбутніх викладачів іноземних мов вбачається у професіоналізмі викладача як системній властивості особистості, інтегративній якості, що включає не тільки характеристики висококваліфікованої праці, а й особливу думку та особливу організацію психіки. На думку О. Уваркіної, структурно професіоналізм включає свого роду піраміду, в основі якої лежать професійні знання, далі ними «надбудовується» професійний досвід, що призводить до професійної компетентності та професійної придатності [236].

Таким чином, професійно-педагогічна культура викладача – це не тільки здатність до творчого мислення та постійного самовдосконалення, але й практична реалізація його педагогічних здібностей в процесі навчання, що допомагає ефективно виконувати професійні обов'язки та досягати поставлених цілей. Як складова загальної культури професійно-педагогічна культура є усвідомленням системи, що включає професійно вагомі й особисті якості педагога, професійно-необхідні знання, вміння і навички, педагогічний досвід, творчий підхід до вирішення завдань навчання і виховання.

Педагогічна культура – це цілісна система, яка має власну організацію, вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і має інтегративну властивість цілого, що не зводиться до властивостей окремих частин.

Загалом, шляхом виховання інших, педагог виконує свої професійні обов'язки та й творить самого себе, розвивається та

самовдосконалюється через практичну реалізацію своїх педагогічних здібностей.

Оскільки педагогічна діяльність викладача іноземних мов ґрунтується на *комунікації*, аналіз комунікативної культури може допомогти зрозуміти сутність полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього педагога-філолога та сприяти розвитку цих якостей у майбутніх педагогів. Комунікативна складова має критичне значення для педагогів-викладачів іноземних мов, тому вивчення змістовної сутності комунікативної культури сприятиме формуванню полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього педагога-філолога. У цьому контексті, дослідження функціонування, змісту та технологій формування комунікативної культури є актуальними для українських учених [237–248].

Культура спілкування є однією зі складових професійно-педагогічної культури, яку деякі автори визначають окремо. Згідно з Т. Ханецькою, культура спілкування включає в себе не лише знання про особливості та засоби спілкування, але й уміння ефективно застосовувати ці знання, адаптуватись до конкретної мети спілкування, формулювати висловлювання за допомогою комунікативних засобів та володіння комунікативними навичками, які забезпечують якісне і результативне спілкування з партнерами. Важливою складовою культури спілкування є також розуміння культурних різниць і вміння поважати культурну різноманітність в процесі спілкування [245]. У своєму дослідженні змісту культури як професійної якості особистості Ю. Кудінов зазначає, що *культура педагогічного спілкування* має соціальну, особистісну та діяльнісну складові, кожна з яких відображає важливі характеристики для успішного виконання педагогічних завдань. Кожен аспект виокремлює низку типових особистісних рис, які забезпечують високий рівень культури спілкування [249]. Так, наприклад, особистісні риси, виділені автором, включають в себе емпатію, толерантність, відкритість, ввічливість, твердість і постійність; ці риси сприяють формуванню ефективної комунікації між педагогом та студентом, забезпечують позитивний результат у педагогічному процесі; соціальна складова

проявляється у вмінні допомагати, колективізмі, співчутті та увазі до індивідуальних потреб та рис студентів; охоплює поняття емпатії, взаєморозуміння, соціальної справедливості та сприяє побудові позитивних взаємин між студентами та педагогами; діяльнісний аспект охоплює відповідальність, стандарти високої якості та цілеспрямованість, співпрацю, дружелюбність, взаємну допомогу тощо.

З-поміж інших результатів досліджень В. Полторацька ідентифікує комплексну структуру комунікативної культури майбутнього педагога, яка містить чотири елементи: потребнісно-мотиваційний, особистісний, рефлексивний та практико-дієвий [239], а Г. Улуновова визначає структуру та рівні професійного спілкування, пов'язуючи їх професійною психологічною культурою як інварінтною [242, 250].

Як зазначено, культура спілкування є важливим соціально-педагогічним феноменом. Далі, її можна проаналізувати через аксіологічний, особистісний та діяльнісний підходи, як пропонують Т. Чмут і Г. Чайка [244]. Відповідно, структура цього соціально-педагогічного феномену складається з трьох ключових елементів:

1. *Комунікативні настанови*: сукупність ціннісних орієнтацій та норм, які визначають *яким* повинно бути ефективне та етичне спілкування. Наприклад, такі настанови можуть включати повагу до співрозмовника, вміння слухати інших, толерантність до різних точок зору, вміння вести діалог конструктивним чином тощо.

2. *Знання про комунікативну культуру*: знання про теорії загальної та педагогічної комунікації, психолого-педагогічні закономірності та етику спілкування.

3. *Комунікативні уміння та навички*: конкретні навички та вміння, які необхідні для ефективного та етичного спілкування, а саме: вміння вести діалог, ставити запитання, активно слухати, вести переговори, вирішувати конфлікти тощо.

Ці три елементи у взаємодії між собою допомагають педагогові будувати ефективні та продуктивні комунікативні взаємини зі студентами, колегами та іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Термін «комунікативні настанови особистості», запропонований Т. Чмут, можна розглядати як спрощену версію більш складного терміну «соціокультурні настанови». Цей термін відображає готовність особистості до спілкування та визначає рівень сформованості мотивації та комунікативних якостей, таких як відкритість до інших точок зору, заохочення вислухати інших, готовність приймати нові ідеї, довіра до інших людей, емпатія та здатність розуміти інших, бажання вести діалог з іншими, здатність створювати сприятливу атмосферу для спілкування, бажання постійно покращувати свої комунікативні навички, толерантність до різних культур та рефлексія на власну поведінку. Викладач повинен розуміти поведінку студента з точки зору її розуміння самою особистістю [243].

Відомо, що людина стає свідомою особистістю через соціалізацію та спілкування з іншими людьми. При цьому, історія показує, що дитина, яка зростає в тваринному світі, не зможе стати людиною, оскільки не матиме можливості наслідувати та спілкуватися з іншими людьми. Таким чином, соціальна взаємодія відіграє ключову роль у становленні людини та її подальшому житті у суспільстві. Важливість спілкування пояснюється тим, що мова не тільки відображає готову думку чи світогляд, а й створює її. Невипадково О. Потебня зазначав, що мова є засіб не висловлювати готову думку, а створювати її, не є відображенням світогляду, яке вже склалося, а діяльність, що його становить [251].

Більше про зміст і структуру *культури педагогічного спілкування* можна дізнатися з досліджень таких науковців, як Н. Дусь [252], К. Павицької [253], М. Паталахи [254], Т. Туркот [255] та ін.

Педагогічне спілкування – це форма взаємодії між педагогом та студентами, яка має свої відмінності від інших видів спілкування і залежить від загальних законів психології комунікації. Воно містить в собі комунікативні, інтерактивні та перцептивні компоненти, і його головною метою є досягнення педагогічних цілей, таких як виховання та навчання. Дослідження в галузі педагогічної психології вказують на те, що багато педагогічних проблем виникають через низький рівень

професійно-педагогічного спілкування, який може бути спричинений недостатньою підготовкою викладачів, а також недосконалими методами і науковими знаннями. Отже, вдосконалення спілкування між педагогом та студентами може бути важливим фактором у покращенні якості освіти.

Змістом спілкування є обмін інформацією, де ключовим аспектом спілкування є взаємна передача інформації, проте це не єдиний його вимір. Важливою складовою є здатність передати свій образ, враження та погляди на іншу людину, що виражає особистісний підхід до спілкування. Цей вид спілкування має за мету створення спільної діяльності, взаємодії та розвитку відносин між людьми. Особистісне спілкування є важливим елементом у будь-якій сфері життя, в тому числі і в педагогіці, де взаємодія викладача й студентів ґрунтується на особистісному спілкуванні, що забезпечує ефективну комунікацію, розвиток особистості та досягнення педагогічних цілей. Так спілкування постає як найважливіший інструмент вирішення і невід'ємною умовою успішної реалізації навчально-виховних завдань вищого навчального закладу. Без ефективного спілкування неможливо реалізувати дидактичні й виховні завдання.

У продовження описаного вище, Г. Улунова [242] виділяє основні складові структури педагогічного спілкування:

1. Мотивація, заснована на гуманістичних цінностях, таких як любов до людей, зацікавленість у спілкуванні та бажання підвищувати культуру спілкування;

2. Комунікативні здібності, включаючи інтелектуальні, логічні та емоційно-евристичні, що дозволяють педагогу ефективно взаємодіяти зі студентами;

3. Специфіка ситуації та результативність спілкування, включаючи створення атмосфери співтворчості та безконфліктної взаємодії;

4. Знання основ теорії професійного спілкування, таких як сутність, функції, структури та стилі спілкування, що допомагають педагогу розуміти та використовувати ефективні комунікаційні стратегії в різних ситуаціях;

5. Розвиток навичок спілкування, що включає практичне навчання вмінню слухати та розуміти інших людей,

використовувати відповідну мову та мову жестів, демонструвати толерантність та повагу до інших людей.

Ця низка характеристик і визначає зміст комунікативної культури особистості.

Проблеми педагогічного спілкування становлять основу професійної діяльності викладача. Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами на заняттях та поза ними, яке має певні педагогічні функції та особливості, знання яких сприяє продуктивній педагогічній роботі, яке спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату або психологічну оптимізацію навчальної діяльності та відносин між викладачами та студентами. Педагогічне спілкування – це особливе спілкування, специфіка якого зумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування, тобто викладача та студента. Основні етапи педагогічного спілкування складають планування комунікативної структури майбутньої діяльності, організацію безпосередньої взаємодії з аудиторією у початковий період контакту з нею, управління педагогічним процесом, що розвивається. Викладач постає як ініціатор спілкування, керівник процесу навчання та виховання; він прагне якомога зрозуміліше та якісніше передати знання студентам. Студент – адресат спілкування, об'єкт впливу викладача у процесі навчання та виховання, який отримує від нього знання.

Здатність спілкування завжди вважалася найважливішою людською якістю. Оптимальне педагогічне спілкування у процесі навчання створює найкращі умови у розвиток мотивації студентів, творчий характер навчання, правильне формування особи студента, створення сприятливого емоційного клімату.

Більшість наукових досліджень на тему полі- / мультикультурної змістової характеристики особистості зосереджені на вивченні окремих аспектів, таких як культурні уявлення, міжкультурна комунікація, соціальна адаптація тощо. Проте ці аспекти взаємопов'язані і взаємодіють між собою в контексті освітньо-виховного процесу педагогічного закладу. Дослідження також мають враховувати роль полі- / мультикультурності в функціонуванні освітньо-виховного процесу педагогічного

закладу в цілому. Наприклад, знання культурних особливостей студентів може допомогти педагогам у створенні оптимальних умов для навчання та розвитку студентів з різних культурних середовищ. Також важливо вивчити взаємозв'язок полі- / мультикультурних аспектів особистості студента та його успішності в навчанні та подальшому професійному розвитку.

Об'єктом нашого наукового дослідження є процес виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, які мають стати ретрансляторами культури, що синтезують духовні цінності рідної та іншої мов та їх культур. Зазначене спрямовує подальші міркування до необхідності аналізу зв'язку *мови і культури*.

Спершу підхід до аналізу культури був спрямований на уявлення про те, що культура є явищем однорідним, притаманним усім суспільствам, яке створюється для розвитку людини. Такий підхід можна побачити в роботах деяких авторів, наприклад, І. Тайлора, який описує культуру як «комплекс цілей, знань, вірувань, мистецтва, моралі, законів, звичаїв та інших рис, які людина здобуває як член суспільства через мову» [256], але з часом це уявлення про культуру було деталізовано та скориговано. У результаті стало зрозуміло, що культура є явищем відмінним, вона складна і розмаїта, має велику кількість варіацій і неоднорідностей. Було з'ясовано, що культура не є статичною, а постійно розвивається та змінюється під впливом соціальних, політичних, економічних та інших факторів. Так, від антропологічних досліджень Ф. Боаса змінилося уявлення про зв'язок мови та культури: тепер вони розглядаються як нерозривно пов'язані, із зауваженням на те, яке значення має мова і як вона впливає на розвиток людини в суспільстві [257]. «Мова – сховище народного духу, культури, об'єднана духовна енергія народу, чарівним способом втілена у певних звуках... мова втілює своєрідність народу, його національне бачення світу, національну культуру...», – як підкреслював В. фон Гумбольд [258], що є важливим положенням для розуміння проблеми виховання полі- та мультикультури особистості викладача іноземних мов, який повинен бути уважним до

культурних особливостей своїх студентів та працювати над розвитком у них культурної компетентності.

Важливим аспектом нашого дослідження є опис компонентів культури та її структури в контексті взаємодії з мовою, який був зроблений А. Крьобером і К. Клакгоном. Вони стверджують, що культура складається з явних та неявних моделей, що регулюють поведінку людини, а також символів, які використовуються для передачі цих моделей. Сутність культури полягає в традиційних ідеях та цінностях, пов'язаних з ними. Системи культури можуть бути як похідними від дій, так і визначати елементи майбутніх дій. Ці аспекти мають важливе значення для розуміння проблеми виховання полі- та мультикультури особистості викладача іноземних мов, зокрема, у процесі оволодіння іноземною мовою як засобом пізнання іншої культури [259]. Визначення культури, запропоноване науковцями, є важливою складовою характеристики феномена культури як механізму соціального спадкування та узагальненого способу життя народу, оскільки акцентує увагу на соціальній сутності культури і пов'язує її з поведінкою людини в суспільстві. Цей висновок щодо виховання полі- та мультикультурної особистості викладача іноземних мов допомагає зрозуміти взаємозв'язок між культурою і мовою.

Звернення уваги до проблем взаємодії культур, пошуку оптимальних форм міжкультурного спілкування та співвідношення між культурою та мовою завжди були актуальними для вітчизняних дослідників.

Ці проблеми взаємодії культур та міжкультурного спілкування вимагають уваги до мови як важливого духовного феномену, що відображає не лише різноманіття людського буття, а й історичний та культурний розвиток суспільства [251, 260–264]. Учені-мовознавці, педагоги та філософи завжди наголошували на тому, що мова є не лише засобом спілкування, але й скарбницею національної культури народу, який нею користується (С. Амеліна, С. Ніколаєнко). Кожна мова відображає своєрідність національного духу, ідентичність етносу, його багатства та культури, що зберігаються в ній як життєвий досвід та досягнення культури. Тому, вивчаючи будь-яку мову, особливо

іноземну, необхідно враховувати її оригінальне вираження як конкретної національної мови народу-носія, що розкриває його культурну та історичну спадщину [265–271]. Іван Огієнко, відомий історик культури, досліджував національну мову як феномен культури та у своїй праці «Українська культура» зазначив, що незалежно від того, який бік життя розглядається, ми побачимо, що український народ є окремим суб'єктом світової спільноти, своєрідним народом з самостійною колоритною національною культурою [272]. Таким чином, національна мова є важливим аспектом цієї культури та відображає її особливості та унікальність. Дещо детальніше дослідник стверджував особливість духовного коду народу й етнічної генези: у мові відбивається «дух народу» і за «коренями слів можна довідуватися і про культуру нашу».

Особливий наголос беззаперечно залишається на ролі мови, про що неодноразово наголошує С. Петькун, посилаючись на твердження видатних українських просвітителів мови та культури, наприклад: «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості... Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі, її національний скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. У мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання!.. Мова – це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, у певній традиції. У такому разі мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я... І поки живе мова – житиме й народ яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом...» [272].

Розглядання зв'язку мови та духовності як окремої соціально-філософської проблеми дозволяє розглядати мову як духовну субстанцію та виявляти аспекти її сакральності. Це допомагає глибше розкривати значення мови для духовного життя та показувати її вплив на людину та її сприйняття навколишнього світу. Мова надає унікальні

можливості не тільки для відображення світу та себе, а й для наближення людини до самої себе, втілення своїх задумів та намірів у дійсність, та підпорядкування її собі. Вона постає як втілення духовної влади над світом, є інструментом одухотворення навколишньої дійсності, засобом підтвердження перебування людини на Землі. Мова має величезний вплив на культуру і суспільство, формує людські цінності, норми поведінки та соціальні стереотипи, не просто відображає дійсність, а й активно створює її, формує мислення, впливає на сприйняття навколишнього буття [273]. Відтак, посилення значущості мови, глибоке усвідомлення духовної вартості слова, поза сумнівом, покращує моральний клімат у суспільстві. Роль мови як універсального духовного відображення дійсності має кардинально змінити мовну ситуацію в сучасному світі, яка потребує повноцінного функціонування мови у всіх сферах життя. Мова дана кожному соціуму, і лише рідне слово втілює весь спектр духовного життя народу, повнокровно відображає мислення, почуття, модальність душі, створює внутрішню гармонію між фізичною та духовною природою суспільства, лише вона відповідає психофізичній структурі суспільства, стимулює розвиток національного буття, формує культури.

Слід зазначити, що проблему духовної онтології мови найповніше передав відомий німецький учений Вільгельм фон Гумбольдт, який трактував мову як відбиток духу народу, як його рушій, як втілення духовної енергії, духовної еволюції. Таке розуміння випливає з його філософії культури, в основі якої лежить теза про перенесення людського духу в процесі пізнання на світ, який оточує нас і за яким ми спостерігаємо, внаслідок чого відбувається різноманітність гносеологічних зв'язків [254, 263, 274].

Звичайно, ми не ототожнюємо духовну структуру суспільства та мову, бо це неможливо у принципі. Навпаки, ми вважаємо, що духовна структура набагато ширша, глибша, що багато в людському мисленні, почутті, діях є таким, що знаходиться поза мовою, що не відображається в слові (невербальний рівень), що ніколи не доходить до

мови, що не має потреби виражатися у мові, що ховається від нього, що може вміститися у мові, що може бути адекватно відбито у мові.

Унікальність мови як ідеальної системи викликана, на наш погляд, тим, що вона розвивається у духовній сфері, обслуговуючи раціональну та сенсорну діяльність людини. Автономність людської мови щодо світу, який вона відображає, визначається потребами інтелектуально-пізнавальної діяльності, що спрямована не лише на створення ідеального відображення навколишньої дійсності (тобто ідеальної моделі світу), а також на освоєння цієї дійсності, на прагматичне моделювання природних процесів, що необхідно у повсякденній діяльності. Крім того, мова – це не просто накопичення інформації про світ і людину, це також формування інтелектуальної культури, певного способу поведінки щодо навколишньої дійсності [275].

Мова тісно взаємодіє з культурою етносу. Питання розгляду мови в етнічному просторі та у просторі культури визначає роль мови і як найважливішу етногенну ознаку, що закріплює специфіку національного характеру та менталітету, що відображає світогляд народу, і як чинник інтеграції етносу та диференціація етносу. Власне у просторі етносу мова реалізує свою функцію картини світу, завдяки якій у колективній етнічній мовній свідомості формується цілісне уявлення народу про світ, виражається певний погляд на світ, унікальна точка зору на навколишню дійсність.

Мову та культуру доцільно представляти нерозривно та одночасно разом як два полюси об'єднаного культурно-мовного середовища, що консолідує етнос. Такий погляд на мову та культуру має ряд важливих теоретичних та практичних наслідків. По-перше, з'являється реальна можливість співвідносити одиниці мови за параметром «мовна» – «культурна» інформація у їхньому змісті; по-друге, оцінювати їх на підставі різного обсягу та характеру мовної та культурної інформації, закріпленої за ними; по-третє, осмислювати співвідносні одиниці у термінах «своє» / «чуже» [276]. Крім того, дослідження О. Васюк, С. Ніколаєнка та В. Шинкарука вказують на тісний

зв'язок мови з національною психологією та самобутністю народу. Мова є невід'ємною частиною передачі духовних надбань народу, його етнічного самовираження та соціального оформлення у звичаях і традиціях буття. Мова відіграє різноманітні функції: *соціальну* – функцію спілкування, яка допомагає людям взаємодіяти між собою; *семіотичну* – функцію репрезентації явищ і процесів, яка дозволяє передавати інформацію про навколишній світ; та *когнітивну* – функцію формування думки, яка забезпечує здатність людини до абстрактного мислення та узагальнення. Крім того, мова має величезний вплив на світосприйняття та побудову світогляду; формує уяву про реальність та визначає цінності, вербально втілює і фіксує словесним вираженням переконання та ставлення до різних аспектів життя [276]. Отже, засвоєння будь-якої іншої мови супроводжується засвоєнням нової мовної картини світу.

За словами В. Махінова, мовну картину світу можна представити як систему мовних знаків, що має соціальне значення та відображає інформацію про навколишнє середовище у світлі конкретної мови, крізь яку спостерігається буття; через неї відбувається упорядковування та розуміння об'єктивної дійсності за допомогою мовних знаків [277]. Тому, якщо ми хочемо розуміти культуру в рамках об'єкта дослідження, необхідно враховувати її соціальний феномен, який відображається у її семіотичному коді та впливає на когнітивні структури особистості.

Для визначення сутності полі- / мультикультурної мовної особистості важливим є дослідження проблем *міжнаціонального спілкування*. Цю проблему досліджували багато науковців, які присвятили своє життя дослідженням культурного міжнародного спілкування, привертаючи особливу увагу до національно-маркованих особливостей ведення ефективного міжнаціонального діалогу [278–282]. Так, розуміння та повага до культурних різниць є ключовими факторами для розвитку ефективного міжнаціонального спілкування. На думку Н. Маркової, для досягнення цих цілей необхідно мати комплексні знання про міжнародні норми та правила взаємодії, а також дотримуватися традиційних форм спілкування. Крім

того, важливо проявляти толерантність у культурному спілкуванні, дотримуватися принципів безконфліктного взаєморозуміння і співробітництва. Для досягнення цих цілей особистісні якості такі, як національна відкритість, довіра, самоідентифікація, емпатія, рефлексія, адекватна самооцінка та самокритичність, є дуже важливими. Ці якості допоможуть запобігти міжнаціональній недовірі та ворожнечі і стануть джерелом взаємного розуміння та гармонійного спілкування між людьми різних культур. Водночас, вивчення національних і загальнолюдських цінностей є ключовим аспектом культури міжнаціонального спілкування, за Є. Степановим. Ці цінності є основою для подальшої поведінки людини, допомагають їй об'єктивно оцінити свої дії та вчинки інших культур, а також уможливлюють свідомий вибір конструктивних способів міжнаціонального спілкування. Звідси і твердження науковця, що вивчення цих цінностей повинно бути на першому місці при формуванні культури міжнаціонального спілкування [280]. З-поміж загальнолюдських цінностей, важливих для людей всіх національностей, Є. Степанов виділяє такі, як відповідальність, сумлінність, толерантність, милосердя, дипломатичність та обачність, рівноправність, довіра та командний дух, гуманність і взаємоповага [281].

Здійснення аналізу феномену полі- / мультикультурності педагога в контексті його загальної, професійно-педагогічної, комунікативної культури, взаємозв’язку мови і культури дозволяє вийти на визначення сутності поняття полі- / мультикультурна мовна особистість викладача іноземних мов. Услід за зарубіжними дослідженнями, виділимо у цьому світлі праці Ю. Караулова, де мовна особистість може бути визначена як особа, яка виражає себе через мову (у текстах) та знаходить у ній своє відображення, може бути відтворена у мовних конструкціях та засобах, що дозволяє визначити її основні характеристики [283]; Д. Розенталь і М. Теленкова наголошують: «Мовна особистість – це носій будь-якої мови, який може бути охарактеризований після проведення аналізу створених ним текстів з точки зору застосування в них засобів, властивих для цієї мови та використовуваних, щоб відобразити

специфічне бачення світу та досягти певних конкретних цілей; особистість, яка знайшла своє вираження у мові і через нього, особистість, основні риси якої можна реконструювати на основі засобів мови» [284]; І. Гудзик вважає, що мовна особистість – це не лише людина, яка володіє мовою і може нею користуватися, а й особистість, що виражається через мову та текст. Відтак, тексти відображають особистість, переконання, цінності, мотивацію, ставлення до світу та інших людей. Оволодіння текстами як мовними засобами дозволяє студентам виражати свої думки та ідеї у вірній формі, а сам новостворений текст може стати показником їхнього рівня мовленнєвої компетенції та загальної культури мовлення. За фактом того, що мовна особистість виявляється у мовленні, то текст стає джерелом інформації про неї: про її мовні здібності, мовленнєві переконання, стиль мовлення, настанови, життєві цінності, світогляд тощо [285].

Мовна особистість, за В. Карасиком [286], має такі складові:

1. *Мовна здатність* як органічна можливість людини вчитися спілкуванню за допомогою іноземної мови; за допомогою мови людина взаємодіє зі світом та іншими людьми.

2. *Комунікативна потреба* як потреба людини у спілкуванні з адресатом мови, співрозмовником та колективом, вона мотивує людину до спілкування та розширення своїх мовних і мовленнєвих знань та навичок.

3. *Комунікативна компетентність* як уміння людини успішно спілкуватися з іншими людьми, включаючи вміння використовувати правильну лексику та граматику мови.

4. *Мовна свідомість* як активне вербальне відображення зовнішнього світу у внутрішньому світі людини, включаючи сприйняття мови та її функцій.

5. Водночас, В. Красних [287] розглядає мовну особистість як сукупність здібностей та характеристик людини, що реалізуються в її мовленні. Тому, на його думку, доречним є розмежування мовлення та мовної особистості. Мовлення – це лише один з проявів мовної особистості, але не може відображати її усіх аспектів.

Узагальнюючи вищевикладене, як найпоширеніші визначення до терміна «мовна особистість» в лінгвістиці можна навести такі: мовна особистість – це особистість, репрезентована у мові (текстах), яка взаємодіє з оточуючим світом через мову; особистість, відтворена у своїх рисах з використанням мовних засобів і яка проявляється через мовлення; мовна особистість – це сукупність здібностей та характеристик людини, які визначають її здатність до створення та розуміння мовних творів з різним ступенем складності, визначенням глибини відтворення та точністю відображення дійсності, залежно від їх призначення та комунікативної мети.

Сучасна теорія та методика навчання іноземних мов далеко просунулися у розумінні та розробці структури та змісту мовної особистості. У цьому контексті в методичній науці розвивається новий напрямок, що полягає у формуванні мовної особистості другого рівня – формуванні «вторинної» мовної особистості. Ця особистість характеризується здатністю до міжкультурного іншомовного спілкування, яке передбачає належну толерантну й глибинну взаємодію з представниками різних культур без проявів агресії й несприйняття «чужого» / «іншого».

Можна виділити декілька ключових характеристик, які є загальними для мовної особистості: для здійснення успішної комунікації – свідомість та відповідальність за власне мовлення, де така особистість повинна бути володарем мовних засобів і здатною до їхнього самостійного та ефективного використання; самодостатність та дієвість у використанні мовних засобів; здатність до творчості та естетичного оцінювання мовних проявів; мовна відкритість та доступність для співрозмовника; соціально-діяльнісна спрямованість, яка включає здатність до адаптації до соціального середовища та накопичення нових мовних знань; соціально-культурна пізнавальна мотивація, що сприяє самозбагаченню та розвитку мовної компетенції; та розумова індивідуалізація світу, яка відображається у власному стилі мислення та мовлення [288].

Зауваження Н. Гальскової [289] переконливо демонструють, що процес формування вторинної мовної особистості передбачає не лише опанування вербального коду іноземної

мови та вміння його використовувати у практичному спілкуванні, а й формування у свідомості індивіда «картини світу», яка характеризує носія цієї мови як представника певного лінгвосоціуму. Таким чином, навчання іноземної мови повинно спрямовуватися на введення студентів до концептуальної системи іншомовного лінгвосоціуму.

Незважаючи на те, що термін «вторинна мовна особистість» досить широко зустрічається в сучасній науковій літературі з психолінгвістики, міжкультурної комунікації та методики навчання іноземних мов, сучасна інтерпретація концепту «вторинна мовна особистість» базується на долученні через іноземну мову не лише до вторинної мовної системи інофонної лінгвокультури, а й до концептуальної картини світу, в рамках якої відбувається становлення національного характеру та національного менталітету носія мови. Іншими словами, вторинна мовна особистість є інтегральне поєднання рис людини, що складається з вербального і невербального оволодіння й втілення у лексиці семантичного коду мови – відтворення мовної картини світу носіїв мови, що вивчається, а також пізнання й проєктування у комунікації концептуальної картини світу, що загалом дозволяє студентові зрозуміти нову для нього соціальну дійсність.

Розвиток у здобувачів освіти властивостей «вторинної мовної особистості», що дозволяють їм бути ефективними учасниками міжкультурної комунікації, і є власне стратегічна мета навчання іноземної мови на сучасному етапі.

Реалізувати цю мету – значить не тільки розвивати у студентів вміння користуватися відповідною іншомовною «технікою», а й «озброювати» їх колосальною позамовною інформацією, необхідною для адекватного спілкування та взаєморозуміння на міжкультурному рівні, а також розвивати якості, що дозволяють їм безпосередньо спілкуватися із представниками інших культур.

При цьому важливо, щоб студенти навчилися розуміти ці відмінності, могли розпізнавати та інтерпретувати мотиви та настанови особистості, що належать чужій спільності, де діє інша система цінностей.

Зважаючи на такі виклики в освіті, ситуація глобалізації викликає необхідність перегляду підходів до навчання іноземних мов у світлі *полі- / мультикультурної спрямованості* процесу формування мовної особистості.

Процес глобалізації спричиняє серйозні зміни у сфері культури, всередині якої також починають формуватися певні глобальні явища та процеси. З'являються терміни «культурна глобалізація» або «глобалізація культур», що досліджуються представниками різних наукових напрямів. Зокрема, вчених цікавлять питання про те, що ж відбувається з різними культурами в умовах світу, що глобалізується, чи можливе збереження різноманіття культур, що необхідно зробити для реалізації принципу співіснування культур і т.д.

У розумінні процесу глобалізації стався поворот від політики, заснованої на ідеалах загального прогресу та розвитку, до політики мультикультуралізму, суть якого змінює погляд на глобалізацію як процес загальної стандартизації та заміщення культурних різноманітностей на користь єдиного універсального стилю життя. Натомість, мультикультуралізм пропонує підхід, що передбачає взаємодію різних культурних груп та повагу до їхньої ідентичності, де глобалізація розглядається як можливість для співіснування та взаємодії різних культур, а не як загроза для культурної різноманітності та ідентичності, проявляється у підтримці нових культурних ідентичностей: етнічних, національних, релігійних та ін. В умовах, що склалися, визнається, що основним способом організації спільного життя людей на нашій планеті залишається діалог – точніше, діалог, заснований на плюралізмі та партнерстві, на визнанні рівності культур. Водночас, сьогодні проблема взаємодії не може бути вирішена лише на основі прийняття принципу діалогу, оскільки в умовах глобалізації нелінійність та різнорівневість взаємодій – величезний спектр міжкультурних комунікацій – утворює складну модель полілогу культур.

Полілог культур за умов глобалізації – це взаємодія по горизонталі й взаємодія по вертикалі (національних і етнічних культур), складні «перехресні» зв'язки культур, що

розвиваються у межах світських держав і територіальних спільнот, які розділяють різні релігійні переконання; це взаємодія традиційних культур та культур постіндустріальних суспільств, що розвивають високі технології тощо. Складна мережева інформаційно-комунікативна структура, що утворюється, збирається в ціле не шляхом діалогу між відкритими для взаємодії культурами, а в режимі полілогу безлічі різних культур, що взаємодіють за мережевим принципом. Діалогічна парадигма виявляється вже тільки частиною процесу взаємодії, бо полілогічність схожа на поліфонічність, заснованої на одночасному перетині різноманітних самостійних ліній, але включених в ціле на рівних правах і утворюють це ціле тільки в умовах взаємодії [290]. У цій ситуації і сам процес міжкультурної комунікації, що передбачає лише діалог культур, не є достатнім та вичерпним для глобального світу [291].

В умовах, що склалися, ми вважаємо за необхідне вести мову про полі- / мультикультурну комунікацію, в процесі якої здійснюється полілог культур. Полі- / мультикультурна комунікація – це, на нашу думку, якісно інший рівень міжкультурної комунікації. Якщо міжкультурна комунікація – це взаємодія між рідною культурою та культурою носіїв мов, що вивчається, то полі- / мультикультурна комунікація – це взаємодія рідної культури з будь-якою іншою культурою, що здійснюється за допомогою мови глобальної комунікації – англійської, німецької, французької, італійської або за допомогою інших мов.

Виходячи з теорії мовної особистості, ми вважаємо, що в умовах суспільства, що сформувалося, більшою мірою затребувана не вторинна мовна особистість, яка в процесі навчання іноземних мов долучається лише до концептуальної системи носіїв другої (іноземної) мови, а всебічно розвинена полі- / мультикультурна мовна особистість, в якій сформована здатність та готовність взаємодіяти з представниками різних країн та культур.

Підтримуючи думку вчених, які вважають, що формування мовної особистості більшою мірою залежить від залучення до мовної та концептуальної систем носіїв іншої культури, можна дійти невтішного висновку у тому, що за умов

глобалізації суспільства перед системою навчання іноземних мов не ставиться завдання розуміння концептуальних систем водночас різних культур. Відповідно, перед методикою навчання іноземних мов постає завдання сформувати таку мовну особистість, яка б мала здатність засобами мови виявляти в кожному представнику іншомовної культури характеристики плюралістичної ідентичності, що володіє як універсальними параметрами, так і специфічними етнокультурними, соціокультурними та індивідуальними параметрами. Сформований таким чином тип мовної особистості є здатний до продуктивної участі у міжкультурних комунікаціях в полі- / мультикультурному суспільстві.

Вищезазначене чітко описує проблему недостатньої методологічної характеристики визначення поняття *полі- / мультикультурної мовної особистості* в педагогічних дослідженнях. Не враховується достатньо конкретних аспектів цього поняття, що обмежує розуміння його значення в педагогічній науці, необхідно більше уваги приділяти конкретизації цього поняття та його методологічному аналізу в педагогічних дослідженнях.

Наприклад, В. Дьоміна зауважує, що полікультурна мовна особистість містить такі складові, як «загальна культура особистості», «професійна культура викладача-філолога», «комунікативна культура», «культура спілкування», «культура міжнаціонального спілкування» тощо.

Розглядаючи вищенаведені терміни та їх дефініції, можна зробити висновок, що їх недостатньо пророблено методологічно. Не виявлено взаємозв'язку між компонентами полі- / мультикультурності викладача іноземних мов та не визначена їхня функція у процесі іноземної освіти. Тому потрібно провести додаткове дослідження, щоб визначити як компоненти полі- / мультикультурності викладача іноземних мов взаємодіють між собою та яку роль вони відіграють у цілісному процесі іноземної освіти. Тому, на основі проведеного аналізу поняття «культура особистості», ми спробуємо дати характеристику поняття «полі- / мультикультурна мовна особистість викладача іноземних мов».

Отже, услід за результатами наукових пошуків В. Дьоміної [292, 294], знаходимо підтвердження, що полі- / мультикультурна мовна особистість об'єднує якісні характеристики загальної, професійної, комунікативної культур і культури міжнаціонального спілкування. Полі- / мультикультурна мовна особистість є носієм декількох мов, які вона з розвиненою полілінгвальною свідомістю поєднує в собі. У той же час, поряд із знаннями мов (лінгвістичні знання), така полі- / мультикультурна мовна особистість поєднує знання культур (культурологічні знання), знання про особливості культурного середовища та менталітету різних народів, їхніх традицій і цінностей, знання про різні картини світу, типові способи ставлення до міжкультурних цінностей різних мовних систем, а також здатність до дослідження та аналізу культурних особливостей національних груп (лінгвокультурологічні знання); знання норм міжкультурних комунікацій, соцікукультурну емпатію, розуміння різноманітності, відкритість та готовність до взаємодії з представниками інших культур (загально-етичні знання), мовну медіацію між культурами як здатність комунікувати культурні цінності іншою мовою (професійно-педагогічні знання).

У сучасному світі необхідно формувати полі- / мультикультурну мовну особистість, оскільки глобалізація вимагає від людей ефективного функціонування у різних культурних середовищах. Сьогоднішня система навчання іноземних мов зосереджена переважно на вивченні культури країни мови, що є недостатнім для повноцінного взаємодії з представниками інших культур. Необхідний принципово інший підхід до формування мовної особистості. Когнітивний підхід до формування мовної особистості передбачає розуміння та використання універсальних культурних концептів, які є загальнолюдськими цінностями. Це означає, що необхідно вивчати не тільки мовні структури, але й менталітет народів, їх традиції, дві чи більше картин світу, типові способи ставлення до міжкультурних цінностей різних мовних систем (лінгвокультурологічні знання). Крім того, важливо розуміті специфічний культурний характер вираження цих концептів у різних етнокультурах. Наприклад, поняття «гостинність» може мати різне

тлумачення в різних країнах. Іноді це означає готовність прийняти гостей в будь-який час, іноді – влаштовувати розкішні прийоми. Тому необхідно вивчати культурні різниці і враховувати їх при навчанні мові.

Отже, результати аналізу сутності та складових структури зазначених понять дозволять визначити поняття «полі- / мультикультурна мовна особистість викладача іноземної мови», виокремити її компоненти та їхню змістовну наповненість.

Полі- / мультикультурну мовну особистість викладача іноземних мов визначаємо як якісну інтегральну характеристику педагога-філолога, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури особистості студента та яка проявляється у своїй сформованій стійкості усвідомлення та функціонування при ефективній міжнаціональній комунікації й відзначається естетично-маркованою гармонійністю при діалозі / полілозі культур.

Полі- / мультикультурна особистість – це особистість, яка є суб'єктом полілогу культур, має активну життєву позицію, що володіє розвиненим почуттям емпатії та толерантності, емоційною стійкістю, вмінням жити у мирі та злагоді з людьми як представниками різних культурних груп, здатна до успішного самовизначення та продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства.

Полі- / мультикультурну мовну особистість викладача іноземних мов ми визначаємо як особистість, у структурі якої сформовано комплекс компетенцій, що дозволяє їй орієнтуватися у соціокультурній, етнокультурній та індивідуально-культурній концептосферах, що, у свою чергу, забезпечує їй можливість активної позитивної взаємодії з представниками полі- / мультикультурного світу.

1.4. Методологічні підходи до проблеми дослідження виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов

Особливістю сучасного суспільства є зближення країн і народів, посилення їх взаємодії, глобалізація світу в цілому.

Позитивний характер розвитку процесу культурної глобалізації, що торкнувся всіх сторін життя сучасного суспільства, багато в чому залежить від того, яким чином в системі вищої освіти будуть вирішуватися питання підготовки студентів – майбутніх фахівців, до різнорівневої взаємодії у межах різноманітного спектру міжкультурних комунікацій. Глобалізація з її суперечливими явищами, що мають тенденцію до посилення, як влучно у своєму дисертаційному дослідженні зауважує В. Сяочень, висуває перед освітою першочергове завдання: підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах полі- / мультикультурного середовища, формування умінь комунікувати і співпрацювати з людьми різних соціальних груп, національностей, віросповідань.

Особлива місія у цьому процесі відводиться педагогу, вихователю, вчителю, викладачу. Це пояснюється, перш за все, тим, що сучасна епоха характеризується процесами формування нового життєвого простору, заснованого на цінностях самобутності, рівноправності і різноманітті культур. Глобальне бачення світу, розуміння особистої відповідальності за його майбутнє зумовило тенденцію до подолання національної замкнутості і роз'єднаності поступової духовної інтеграції людських спільнот. У зв'язку з цим в сучасному світі сформувалася стійка глобальна потреба в людині нової формації, здатної згідно зі своєю життєвою орієнтацією відповідати вимогам нової епохи і етики полісуб'єктної взаємодії. Це означає, що перед освітою постає низка нових завдань з формування особистості молодих людей справжніми громадянами нового глобального співтовариства, розвитку у них таких особистісних якостей, як відкритість новому, прагнення до діалогу, інтуїтивність, полілінгвальність, полі- / мультикультурність, сповідання цінностей, орієнтованих на співпрацю як найпродуктивніший спосіб міжособистісної взаємодії, заснований на позитивній взаємозалежності суб'єктів, усвідомленні індивідуальної і суспільної відповідальності, високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок, потреба до рефлексивного аналізу власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших.

Говорячи про полі- / мультикультурність як уміння вести діалог, розуміти людину іншої культури, сприймати її такою, якою вона є, підтримувати її в критичній ситуації, а також як про можливість збагачення своєї культури, коли, через розуміння Іншого, зростаєш сам, можна стверджувати, що саме полі- / мультикультурність особистості є одним з ефективних засобів протистояння негативним наслідкам глобалізації, що пом'якшує ці процеси. Тому проблема формування полі- / мультикультурної особистості, здатної шукати і знаходити шляхи врегулювання соціокультурних непорозумінь, проявляти терпимість, стає все актуальнішою. Багатоаспектність цього феномена ставить завданням комплексне спостереження й пошук шляхів вирішення питання, що ґрунтується на використанні цілої низки наукових підходів. Вони взаємодоповнюють один одного та дають можливість виокремити основні напрямки функціонування і розвитку полі- / мультикультурності особистості педагога. Власне такий взаємозв’язок дає можливість цілісного, багатопланового і багатоаспектного дослідження проблеми на методологічному, теоретичному і технологічному рівнях.

Для побудови методу діяльності, тобто методології проблеми, зі всього різноманіття сучасних освітніх парадигм, концепцій та дослідницьких підходів виділимо ті, що відповідають ціннісно-потребнісним аспектам полі- / мультикультурної освіти.

Для обґрунтування методологічних основ вирішення проблеми виховання полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів іноземних мов необхідно комплексно використовувати сучасні наукові підходи, а саме: *системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного та середовища.* Опрацюванням цих наукових підходів ми дійшли висновку, що вони дозволяють провести комплексний аналіз сутнісних характеристик, закономірностей та принципів виховання полі- / мультикультурності студентів іноземних мов, а також визначити рівні її функціонування у процесі навчання. В результаті здійсненого аналізу ми змогли побудувати теоретичну модель, що ґрунтується на зазначених наукових підходах

і яка відображає ключові аспекти виховання полі- / мультикультурної мовної особистості майбутніх викладачів іноземних мов; розробити технологію виховання полі- / мультикультурності, визначити методичні основи полі- / мультикультурного розвитку майбутніх викладачів іноземних мов та надати можливість розробити оцінювально-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу щодо констатації, розвитку та коригування виховання у студентів полі- / мультикультурності як багатоаспектного явища.

З урахуванням основних завдань дослідження, особливого значення, на наш погляд, набуває аналіз процесу виховання полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, з позицій *системного підходу*, який є підґрунтям для функціонування інших підходів, що перебувають з ним у взаємозв'язку. Загальна теорія систем надає концептуальні основи для поєднання деталей наукового дослідження з глибокими філософськими питаннями, дозволяючи комплексно формувати знання про вивчувані об'єкти. Системний підхід дозволяє розглянути процес виховання полі- / мультикультурності у всій цілісності його складових. Адже, як зазначають І. Блауберг та Е. Юдін, системний підхід є одним з ключових методологічних напрямків у сучасній науці, що передбачає розгляд об'єкта як системи та його вивчення шляхом аналізу взаємозв'язків між його елементами. Крім того, системний підхід включає у себе процес конструювання та розробки систем для вирішення практичних завдань [293].

Один зі способів використання системного підходу у педагогічних дослідженнях полягає у зверненні до праць науковців, які висвітлюють можливості його реалізації: Л. Панчешнікової [294], Ю. Конаржевського [295], А. Аверьянова [296], М. Афанасьєва [297], І. Блауберга [298], В. Садовського [299], Е. Юдіна [300] та ін.

Системний підхід дає можливість розглянути полі- / мультикультурність як феномен, а також сам процес її становлення як сукупність структурних компонентів, функціональних зв'язків і відносин, що обумовлюють певну цілісність, стійкість і внутрішню її організацію, адже основними поняттями

системного підходу є система, зв'язок, відношення, структура, цілісність. Відтак, зупинимося на поняттях «система» і «структура», що мають для нас важливе методологічне значення. Ми виходимо з того, що процес виховання полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, є системою, що має певну структуру.

Визначення системи, яке дається у роботах І. Блауберга, В. Садовського, Є. Юдіна, містить такі ознаки: наявність взаємопов'язаних елементів; єдність із середовищем; ієрархічність; цілісність [298]. Доповнюючим це визначення і слушним для нашого дослідження є визначення системи, наведене Т. Ільїною: «Система – це структурована множина елементів, взаємозв'язаних між собою за певними характеристиками та метою функціонування, яка постає цілісною єдністю, що взаємодіє з оточуючим середовищем та має спільну систему управління» [301].

Одним з основних понять системного підходу є поняття «структура», яке базується на уявленні про впорядкованість та організацію зв'язків між елементами системи [297, 301]. Ідею структури розуміють як певну сукупність відносин між елементами, що складають систему. Якщо система є сукупністю елементів, пов'язаних між собою, то структура, у свою чергу, визначає, як саме ці елементи пов'язані між собою та як вони співпрацюють для досягнення спільної мети.

Системний підхід допомагає розглянути процес виховання полі- / мультикультурності студентів як важливу складову системи іншомовної освіти з урахуванням її специфічних закономірностей та принципів, оскільки система та структура є ключовими поняттями системного підходу. Ці два поняття надають можливість уважно розглянути й оцінити процес виховання майбутніх викладачів іноземних мов як складову частину системи іншомовної освіти. Розуміння цих понять дозволяє детально вивчити специфіку системи іншомовної освіти та її складових елементів, зокрема, визначити особливості взаємозв'язку та взаємодії між компонентами системи.

Об'єктом застосування системного підходу в педагогіці найчастіше є освітній процес як система взаємин і зв'язків

викладача і студента, що опосередковуються через систему засобів, методів і організаційних форм навчання і виховання. Зважаючи на те, що виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є однією з важливих складових процесу іншомовної освіти, необхідно розглянути цей процес як невід'ємну частину системи іншомовної освіти. Системний підхід дозволяє розглянути процес виховання полі- / мультикультурності як підсистему, що складається з різних компонентів, таких як особистість студента, методи і прийоми організації різних видів діяльності студентів, зміст, способи взаємодії викладача та студента. Розглядання виховання полі- / мультикультурності як підсистеми дає можливість розглядати його як складову ширшої системи іншомовної освіти, враховуючи специфічні закономірності та принципи цієї системи. Використання системного підходу в цьому випадку дозволяє не просто розглядати окремі елементи процесу виховання полі- / мультикультурності, але також з'ясовувати, як вони пов'язані між собою та взаємодіють, що допомагає краще зрозуміти сутність іншомовної освіти в цілому та покращити процес її реалізації. За допомогою системного підходу можна розглянути систему іншомовної освіти в комплексі, зосередившись на кожному з компонентів, що її складають. Це дозволяє детально проаналізувати структурні зв'язки між елементами системи, їх функції та механізми функціонування. Крім того, системний підхід дає можливість визначити педагогічний інструментарій та відобразити складний комплекс факторів, що впливають на ефективність пізнання і оволодіння полі- / мультикультурністю. Також, досліджуючи взаємодію цих факторів, можна зрозуміти механізм їх дії та впливу на процес виховання майбутніх викладачів іноземних мов.

Отже, системний підхід вимагає розглядати виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов як складний багатоаспектний процес, як педагогічну систему. Досліджуючи процес виховання полі- / мультикультурної особистості педагога-філолога, можна розглядати систему іншомовної освіти як метасистему, яка містить в собі різні компоненти та взаємодіє з іншими системами, що визначаються

зовнішніми факторами, такими як культурний контекст, міжнародна співпраця тощо. У свою чергу, процес полі- / мультикультурного виховання можна розглядати як цілісну педагогічну систему, що включає в собі різні методи та підходи, спрямовані на формування полі- / мультикультурної компетентності. Застосовуючи системний підхід до вивчення системи іншомовної освіти, можна проаналізувати структурні зв'язки між компонентами, їх функції та механізми функціонування. Крім того, цей підхід дозволяє визначити педагогічний інструментарій, необхідний для ефективного полі- / мультикультурного виховання, а також відобразити взаємодію факторів, що впливають на ефективність цього процесу. У контексті метасистемного підходу, важливим є також аналіз взаємодії системи іншомовної освіти з іншими системами, які впливають на формування полі- / мультикультурної компетентності, такими як соціокультурне середовище, наукова та культурна співпраця між країнами. Відображення взаємодії цих систем дозволяє зрозуміти механізми дії та впливу зовнішніх факторів на процес виховання майбутніх викладачів іноземних мов та забезпечити ефективне впровадження загальнометодологічних, загально-дидактичних та специфічних принципів полі- / мультикультурного виховання.

Розробку концептуальних основ виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов доцільно вести також у межах *культурологічного підходу*, що дозволяє здійснити аналіз культурної обумовленості генезису, функціонування та розвитку культурних феноменів [303]. Необхідність культурологічної основи освіти, виховання, вміння вести діалог з іншими культурами сьогодні набуває особливої актуальності. В умовах сучасного розвитку суспільства, система освіти стає інструментом глибинного розвитку особистості, який включає духовну, інтелектуальну, моральну, естетичну та фізичну складові. Сучасна освіта має на меті включення людини у культурний простір та розвиток її культурної свідомості, а також вона має стати результатом внутрішньої адаптації культури. Цей процес є важливим механізмом перенесення культури, який сприяє оновленню соціокультурної

системи та розвитку індивідуальності людини, а також забезпечує передачу культурної спадщини.

Культурологічний підхід виступає важливим методологічним інструментом дослідження розвитку освітніх систем та процесів формування їхніх структур (С. Аверінцев, В. Біблер, А. Гуревич, Ю. Лотман, М. Мід). Він дозволяє розглядати гуманітарні та природничі знання в єдності, оцінювати історичний досвід і духовні цінності [303–305]. Відзначимо, що культурний процес у будь-якому суспільстві – місті, регіоні, має загальнолюдський зміст, що норми моралі та права, мистецтво та філософія завжди мають загальнолюдську спрямованість та призводять до згуртування суспільства, взаєморозуміння, широкому та різнобічному гуманізму. Тому для культури особливого значення набуває черговість у розвитку, накопиченні та збереженні позитивних традицій. Нормальний розвиток культури передбачає процеси її збереження та трансляції від старших поколінь до молодших. Природно, це веде не тільки до формування у індивіда знань, умінь та навичок життєдіяльності у традиційних зразках та нормах культури, але й до обов'язкового формування творчого початку особистості.

На думку таких дослідників, як М. Бастун [306, 307], Г. Васянович [308], І. Зязюн [309], О. Лобова [310], О. Отич [311], В. Руденко [312] культурна проблема полягає у трансформації індивіда, його творчого становлення та самореалізації у процесі освоєння, передачі та створення цінностей та технологій освіти.

З позиції культурологічного підходу людина в сучасних умовах розглядається як суб'єкт і об'єкт культури, як її головна діюча особа та результат дії культури, адже людина не може існувати поза культурою, оскільки вона постійно взаємодіє з культурним середовищем і формується під його впливом. Отже, розробляючи процес виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов опираємося на культурологічний підхід, який розглядає людину як об'єкт культурних впливів і одночасно як суб'єкт і творець культури [307, 311, 313], а освіту як механізм формування культурних установок та цінностей в особистості, який дозволяє

забезпечити її розвиток і збереження культурної спадщини у соціокультурному процесі виховання [309].

Культурологічний підхід з його спрямованістю на світ людської особистості і смислів її буття створив могутній теоретичний фундамент для розвитку гуманізму, інтересу до внутрішнього світу людини, до її індивідуальності. Для теорії і практики виховання, а також у контексті нашого дослідження це положення має принципове значення: людина не є об'єктом і кінцевим продуктом соціальних впливів, вона є суб'єктом вільного і відповідального самотворення [314]. Особистість з позицій культурологічного підходу є центром власного становлення, у якому укладені як ресурси, так і механізми особистісної динаміки. Особистість здатна робити себе сама за своїм вільним задумом, і вона відповідальна перед собою за цей вибір.

Культурологічний підхід торкається і змісту полі- / мультикультурної освіти. Однією з теоретичних підстав культуровідповідності полі- / мультикультурної освіти є уявлення про те, що зміст освіти у зазначеній системі має включати три взаємопов'язані компоненти (Рис. 25):

– етнокультурний компонент, що забезпечує особистості можливість самоідентифікуватися як представнику тієї чи іншої національної культури та традиції;

– міжкультурний компонент, який створює умови для вступу особистості в рівноправний діалог з наявним інокультурним оточенням та сприяє інтеграції цінностей національної культури;

– полі- / мультикультурний компонент, що забезпечує включеність особи у сучасні світові загальноцивілізовані процеси.

Реалізація культурологічного змісту навчання та виховання, «занурення у культуру», формування культуроподібного способу життя та поведінки неможливе без створення культуротворчого середовища. Основний принцип залучення студентів до традиційної культури – від відчуття та свідомості, розуміння себе та свого місця у загальному культурному контексті до відчуття, усвідомлення, розуміння, співчуття та співчуття по відношенню до іншого. Тому культурним

виміром змісту освіти, що актуалізується у педагогічній діяльності, стають авторство, інтерпретаційна глибина, наявність завдання на культурний сенс. При цьому студент – у майбутньому викладач іноземних мов, стаючи справжнім суб'єктом педагогічної діяльності, отримує можливість вирощувати свою творчу індивідуальність та збагачувати культуру. Сучасна освіта має бути спрямована на формування людини культури, здатної працювати зі знаннями, з різними типами мислення, з ідеями різних культур.



Рис. 25. *Компоненти змісту полі- / мультикультурної освіти*

Культурологічний підхід вимагає посилення значення гуманітарних (лінгвокультурологічних) знань в загальноосвітній і професійній підготовці майбутніх спеціалістів, зокрема у сфері іншомовної освіти, поновлення її змісту, звільнення від догматизму, виокремлення її духовного потенціалу і загальнолюдських цінностей. Крім того, найважливішим вимогою до проєктування нових технологій виховання є урахування міжкультурної специфіки, інтеграція із загальнолюдською культурою. Формування навичок міжкультурного спілкування сприяє ефективному вивченню іноземних мов, які, в свою чергу, дають можливість розкрити культурну та історичну спадщину країн, де ці мови є офіційними. Такий підхід

дозволяє зрозуміти національні особливості світосприйняття та світобачення, які відображаються в мові. Порівняння різних культурних моделей світу та ментальних систем сприяє формуванню толерантного ставлення до різних національних культур, збагачує світогляд та сприяє вихованню національної свідомості [306].

Культурологічний підхід в контексті організації процесу іншомовної освіти забезпечує виховання полі- / мультикультурності майбутнього педагога-філолога, створює умови для засвоєння та передачі культурних цінностей та універсальних знань, сприяє інтеграції духовних та моральних принципів у професійну діяльність, що дозволяє студентам здійснювати самореалізацію як творчої та вільної особистості, здатної ефективно діяти в різних ситуаціях, які постійно змінюються, як у соціокультурній, так і у професійній сферах. Такий вихователь знаходиться в постійному діалозі зі своїми власними переконаннями, взаємодіє з іншими цінностями культури, беручи активну участь в житті суспільства, керуючись такими цінностями, як взаємовідносини на основі рівності, взаємоповага, розуміння і підтримка різноманітності, етика взаємодії та емпатія [315].

На думку Є. Жученко, підтримка розвитку індивідуальної творчості та унікальності кожної особистості є ключовою складовою створення полі- / мультикультурного простору студентської молоді. Важливо розвивати у студентів навички самопізнання та саморозвитку, щоб кожен з них міг знайти своє місце в суспільстві та реалізувати свій потенціал. Педагогіка повинна сприяти формуванню в студентів позитивного ставлення до власного «Я», пошуку власної ідентичності та збереженню її в умовах міжкультурного діалогу [77]. За культурологічним підходом, виховання є не лише передачею знань та навичок, але й спільним процесом з урахуванням індивідуальності кожного студента. Виховання має відбуватися у визначеному просторі-часі, що дозволяє кожній особистості зрозуміти свою роль в культурному середовищі. У такому процесі діалог визначається як спосіб спільного творення особистості, заснований на повазі до інших і толерантності до різних точок

зору. У цьому контексті важливо не лише передавати знання та навички, але й створювати умови для розвитку особистості, розвитку власного потенціалу та здібностей. За Мартіном Бубером, діалог є «зустріччю» двох людей без посередників, що ґрунтується на взаємному визнанні та повазі Одного до Іншого як особистості з власним світоглядом та життєвим досвідом [316]. Діалог як спосіб виховання передбачає низку особливостей: (а) педагог повинен бути не тільки наставником, але й партнером для вихованця, щоб забезпечити взаємну спрямованість діалогу; (б) виховання повинно сприяти розвитку індивідуальності кожного вихованця, недопущення знеособлювання людини, і підтримувати його самовизначення4 (в) виховання повинно включати культурологічний підхід, щоб створити полі- / мультикультурний простір для студентської молоді, що допоможе зберегти їхню індивідуальність; (г) особистісна саморефлексія повинна бути в центрі уваги виховання, оскільки саморефлексія допомагає виявити індивідуальні потреби та бажання; (ґ) педагог повинен керуватися цінностями, які сприяють взаємному розумінню, повазі до прав людини та толерантності, для забезпечення позитивного та конструктивного діалогу. Отже, у центрі знаходиться взаємна спрямованість внутрішньої дії. Обоє учасників діалогу звернені один до одного, розділяють цінності Іншого, визнають відкритість як передуумову народження діалогу: «Там, де з’явилася відкритість, зазначає М. Бубер, пролунало священне слово діалогу» [316].

Діалог вимагає особливої атмосфери, яку створюють готові до взаємодії учасники. Цей вид спілкування є універсальним та не має національних меж, може передаватися не лише словами, але й жестами, поглядами, що відображають взаємну довіру та повагу. Вивчення праць М. Бубера дозволяє знайти відповідь на питання про особливості поведінки педагога в діалозі. Дослідження таких учених, як Е. Верещагін [104], Е. Пассов [317], М. Тадеєва [318], В. Сафонова [319, 320], Н. Гальскова [321], О. Феонова [322], розглядають культуру як невід'ємну частину освіти в цілому, іншомовну освіту в особистості.

Зазначимо, що іншомовна освіта, яка підкреслює важливість розвитку міжкультурної компетентності в процесі іншомовної освіти та наголошує на необхідності поважати інші традиції та світогляд зі збереженням своїх національно-специфічних репрезентацій (О. Васюк, В. Мірошніченко, С. Ніколаєнко, Т. Потапчук), виконує культуротворчу, культуровідповідну функції. Більш того, іншомовна освіта є дієвим інструментом становлення полі- / мультикультурної особистості сучасного педагога-філолога.

Отже, основні ідеї *культурологічного підходу* щодо виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов зумовлюють такі аспекти цього процесу:

– проєктування полі- / мультикультурного виховання як пізнання цінностей іншої культури;

– організація іншомовної освіти як процесу постійного порівняння і зіставлення іншої та рідної лінгвокультур на основі аналізу системи цінностей лінгвосоціумів, що вивчаються, їхнього внеску до скарбниці світової культури з опертям на цінності рідної культури;

– виокремлення загальних інтерсоціальних цінностей, відповідно до лінгвосоціумів, що вивчаються;

– переосмислення нового статусу майбутнього викладача іноземних мов як суб'єкта (модератора культури), як повноправного учасника культурно історичного процесу, який усвідомлює свою приналежність до певного соціокультурного співтовариства, який репрезентує нове ставлення до культурних цінностей, накопичених людством упродовж розвитку цивілізацій.

Аксіологічний підхід у вихованні полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, органічно доповнює культурологічний, адже особистісний розвиток та самовизначення в культурі неможливі без відповідних ціннісних орієнтацій.

Власне ціннісні настанови визначають та регулюють активність та поведінку особистості, спонукаючи її до самовдосконалення в духовно-моральному та професійному аспектах. Аксіологічна концепція культури, що розглядає культуру як

сукупність всіх цінностей, створених людством, є класичною в системі культурологічного знання [323].

Уявлення про культуру як систему цінностей суспільства полягає в тому, що власне в ній концентруються всі результати духовної діяльності суспільства. Вона є найстійкішою, фундаментальною структурою суспільної свідомості (на відміну від суспільної думки, яка носить менш стійкий, більш лабільний характер).

Вона пронизує всю культуру суспільства та культуру його соціальних груп.

Також уявлення про культуру визначає тональність усієї культури, зумовлюючи виборчий підхід як до новостворених творів духу, так і до цінностей, створених у минулій історії народу або цінностей іншої, «чужої» культури» [324].

Аксіологічний підхід як методологію дослідження в педагогіці вивчали такі вчені, як А. Алексєєнко [325], В. Андрущенко [326], Т. Антоненко [327], О. Барліт [328], О. Базалук [211], І. Бех [329], Г. Бондаренко [330], С. Вітвицька [62], В. Крижко [331], Т. Калюжна [332].

Останні роки викликали ще більшу потребу і прагнення осмислити і концептуалізувати в узагальненому єдиному понятті гуманістичні, загальнолюдські цінності, довкола яких могли б об'єднатися люди, які дотримуються різних поглядів і переконань, і міжнародне співтовариство в цілому, які б впроваджувалися в суспільстві, на кшталт яких виховувалося б підростаюче покоління.

Ключовими поняттями гуманізму є такі категорії, як свобода, справедливість, повага до особи людини, визнання її прав, розвиток та реалізація потенціалів особистості. Будучи педагогічно осмисленими, вони є складовими гуманістичного підходу до розробки теоретичних основ полі- / мультикультурної освіти. Своєрідність особистості, її генетичні дані, інтереси та схильності, досвід навчання, спілкування та самопізнання можуть бути зрозумілі лише в контексті їхньої реальної життєдіяльності [333]. Феномен гуманізму розкривається глибше у педагогіці під час виховання поглядів та переконань з питань культури міжнаціональних відносин. Інтернаціона-

лізація суспільного життя, глобальні проблеми сучасності унеможливлюють виживання людства без дедалі більшої його гуманізації [334].

Актуальність аксіологічного підходу визначається, перш за все, тим, що сучасна освіта вимагає виділення і формування у молодого покоління системи ціннісних орієнтацій як основи поведінки, відносин, свідомості усіх учасників сучасного освітнього процесу [194].

Як зазначає С. Вітвицька: «У конкретних умовах сьогодення змінюються основні відносини особистості в соціальному і матеріальному світі на основі посилення в них таких компонентів, як прогнозування, свобода вибору, самовизначення і евристика» [62]. Це положення пов'язано з тим, що розвиток цілісної гармонійної особистості передбачає, перш за все, формування внутрішнього «ціннісного стрижня», здатного виконувати роль соціально-особистісного імунітету до негативного зовнішнього впливу, знаходити адекватні до її потреб і можливостей форми і засоби самореалізації [328]. Сутнісною природою такого «ціннісного стрижня» є духовність як «інтегральна якість, що відноситься до сфери смисло-життєвих цінностей, які визначають зміст, якість і спрямованість людського буття» і «є образом людини в кожній особистості» [335]. Фактором, що визначає актуальність такого підходу, є те, що ціннісні орієнтації є складовою частиною світогляду.

Основними поняттями аксіологічного підходу є цінність, ціннісна орієнтація, ціннісна свідомість, ціннісна поведінка. Поняття «цінність» має ключове значення в філософії, соціології та психології. У різних аспектах цінність використовується для опису об'єктів, явищ та їх властивостей, які виступають важливими орієнтирами для індивіда та суспільства. Цінності можуть визначати поведінку людини, її особистісні переконання та діяльність, а також впливати на розвиток культури та суспільства в цілому. Тому, розуміння цінностей є важливим фактором для кожної людини, яка хоче бути свідомою та самодостатньою у своєму житті. Цінності виконують різні функції в суспільному житті: виступають об'єктами соціальних процесів; відіграють роль орієнтирів у реальній дійсності;

слугують позначеннями різних відносин до предметів і явищ навколишнього світу [336].

Аксіологічний підхід фокусує увагу дослідників на вивченні цінностей як основних смислотворчих складових виховання. Ці цінності є культурними змістами, які передаються з покоління на покоління через суспільно затверджені зразки педагогічної культури та відображаються в духовному розвитку людини, виховних відносинах, педагогічних теоріях, системах та технологіях [337]. Згідно з аксіологічним підходом, визначення цінностей є ключовим етапом для створення педагогічних теорій та виховних систем. Педагогіка сьогодні поділяє виховні системи на основі акцентування особливостей певних цінностей [327].

Відповідно до визначених вищих цінностей, існують різні типи виховних систем, які можна розподілити на такі групи:

– системи виховання, що базуються на трансцендентних цінностях, які передбачають пошук відповідей на питання про сенс та значення життя, про природу Всесвіту та релігійні переконання;

– системи виховання, спрямовані на соціально-центричні цінності, які орієнтовані на благо суспільства та забезпечення його розвитку, формування відповідальності та активної громадянської позиції;

– системи виховання, які ґрунтуються на антропоцентричних цінностях, тобто на індивідуальній людській особистості як центрі та найважливішій цінності.

Кожна з цих виховних систем має свої власні основні цінності, які можуть відрізнятися, і це може відображатися у різних підходах до виховання, використанні різних методів та педагогічних технологій. Загалом у контексті проблеми дослідження, аксіологічний підхід дозволяє визначити ціннісні основи процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов в цілісному освітньо-виховному процесі сучасного ЗВО. Основними цінностями виховання є людина як центр культурного простору, культура як важлива складова життя суспільства та культурно-відповідне середовище виховання. Кожна культура має свої власні цінності, що

відображається у підходах до виховання, використанні різних методів та педагогічних технологій [338].

Аксіологічний підхід пропонує суб'єктивацію об'єктивних цінностей людського співтовариства, тобто перетворення їх в особистісні смисли змісти. Сутність виховання, з позиції аксіологічного підходу, складається в подоланні протиріччя між цінностями й особистими змістами шляхом пред'явлення вихованцям визначених систем цінностей і створення умов для їхнього вільного вибору і «проживання», тому що тільки таким шляхом цінності можуть стати особистісними змістами. У процесі виховання та включення людини у світ цінностей, особлива увага приділяється базовим поняттям та ідеям, які є загальними для різних культур та єднають людство, – смисловим універсаліям. Ці смислові універсалії, такі як справедливість, свобода, добро, краса та інші, допомагають людині зрозуміти значення та сутність цінностей, а також сприяють формуванню її власної системи цінностей. Таким чином, смислові універсалії є важливим інструментом у вихованні та формуванні культурного світогляду студентів – майбутніх викладачів іноземних мов. Смисловими універсаліями, за В. Франклом, є *творчість, відношення, переживання* [339]. Ці цінності не характеризуються додатковими механізмами переходу в особистісний план, вони за своєю природою є «смисловими одиницями життя», за якими виховання спрямоване на формування в особистості системи цінностей, які визначають її поведінку та дії [340]. У процесі виховання студентів до цінностей відбувається формування їх особистісних смислів, які є результатом зв'язку між цінностями та індивідуальними характеристиками особистості. Ці смисли є основою поведінки та дій студентів, тому важливо стимулювати їх формування та розвиток у процесі виховання.

Загальнолюдські цінності, на думку Е. Проценко [341], полягають у таких: *життя* в усіх його проявах; *людина* як найвища цінність буття з комплексом гуманістичних якостей (прихильність, милосердя, спілкування, відчуття щастя та радість від життя, гуманність, праведність і принциповість); *пізнання* і складові його компоненти (факти, інтелект і

компетенція, естетика й мораль, істина, засіб самовираження); *краса* як прекрасне в природі та мистецтві (творчість, естетика навколишнього дійства та результатів праці у процесі людського буття); *праця* і її складові (інструмент для життя та розвитку особистості, джерело знань та задоволення, база для творчого самовираження та самореалізації, основа професійного розвитку тощо); *рідний край* як умова існування особистості (справедливість та громадянська свобода, рівність незалежно від ознак расової, етнічної чи ґендерної приналежності, гуманізм та національна гідність). Ці загальнолюдські універсальні цінності усвідомлюються і приймаються усіма людьми, вони є провідним фактором виховання культурної особистості як засоби морального, соціального, культурного і світоглядного самовизначення.

Виховуючи полі- / мультикультурну особистість викладача іноземних мов ми навчаємо використовувати іноземну мову у різноманітних ситуаціях міжкультурної комунікації. У процесі міжкультурного спілкування затребувані вміння не просто обмінюватися інформацією, а вміло вести «діалог культур», який має забезпечити природну інтеграцію культурно-світоглядних цінностей світової цивілізації, з одного боку, і конкретного соціуму, представником якого є студент, з іншого боку.

У зв'язку з цим особливу важливість набуває формування у здобувачів освіти системи *загальнолюдських цінностей*, усвідомлення індивідом приналежності до власної культури та наявності почуття поваги до іншої культури, розвиток таких якостей особистості, як гуманізм, толерантність, співчуття, здатність до самоаналізу у процесі набуття індивідуального культурного досвіду [342].

Іншим важливим методологічним положенням є положення про процес формування ціннісних орієнтацій. Дослідники виділяють таку закономірність: система ціннісних орієнтацій (їхній зміст) завжди відповідає суспільній ціннісній системі [343].

Важливо зазначити, що на формування ціннісних орієнтацій можуть впливати різні фактори, наприклад, найближче оточення – родина й друзі, службове й навчальне оточення –

колеги по роботі, однокласники, одногрупники, а також освіта та інші соціальні чинники. *Зародження й усталення ціннісних орієнтацій* відбувається через засвоєння особистістю цінностей, які панують у суспільстві; цей процес складається з кількох етапів, таких як пошук, оцінка і вибір цінностей. Процес привласнення цінностей може призвести до *зміни ієрархії особистісних цінностей*, а отже, до перетворення особистості – людина може переглянути свої попередні цінності, визначити нові, важливіші для неї і змінити свої поведінкові установки відповідно до цієї нової ієрархії. Цей процес може бути досить складним і вимагає свідомого зусилля з боку особистості. Однак, якщо нові цінності стають основою для прийняття нових рішень і дій, то це може допомогти людині досягти вищого рівня самореалізації та задоволення від життя. *Самопроєктування, або самопрогнозування особистості* – це процес створення ідеальної карти «Я», яка описує, якою особистість хоче бути в майбутньому. Він включає в себе прогнозування та вибір засобів, необхідних для досягнення цієї мети, визначення спрямованості діяльності та поведінки особистості. Людина визначає свої цілі, розуміє, які зміни потрібно внести в своє життя, і вибирає стратегії, що допоможуть досягнути бажаного результату. Самопроєктування може бути корисним для особистісного зростання, розвитку, досягнення успіху і самореалізації [343].

Формування ціннісних орієнтацій відбувається як взаємозв’язок внутрішньої та зовнішньої сторони цього процесу. «Зовнішня сторона процесу орієнтації з'єднує у взаємозв'язку пізнання і самопізнання, оцінку і самооцінку, вибір життєвих орієнтирів і вибір ідеального «Я», проєктування способу життя і образу «Я» в майбутньому. Внутрішня сторона процесу орієнтації може бути представлена послідовним з'єднанням особистісних новоутворень процесу формування ціннісних орієнтацій» [344].

Аксіологічний підхід до виховання дозволяє засновувати систему виховної роботи на сучасних наукових дослідженнях, які вивчають людину в цілому, включаючи її індивідуальні особливості, риси характеру, задатки та здібності. Це дозволяє

персоналізувати процес виховання та забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента. Для досягнення цієї мети необхідно спочатку визначити вихідний рівень вихованості студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах. Тому діагностика початкового рівня вихованості (при вступі до вищого навчального закладу) є обов'язковою складовою аксіологічного підходу. Процес виховання має бути під постійним контролем для того, щоб відстежувати зміни в особистісній сфері студентів. Організація моніторингу вихованості є одним з важливих завдань, що стоять перед сучасною вищою школою [345].

Отже, визначальні ідеї аксіологічного підходу в контексті дослідження проблеми виховання полі культурності майбутніх викладачів іноземних мов полягають у тому, що:

1. Особистість є центром пізнання, комунікації, інновації та формування цінностей в суспільстві; вона є суб'єктом активної взаємодії з оточуючим середовищем, відображає свій унікальний світогляд та індивідуальні риси у взаємодії з іншими людьми; вона є носієм та творцем цінностей, які визначають її життєву позицію та взаємодію зі світом.

2. Формування ціннісних орієнтацій – це динамічний процес, який залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників, таких як сімейне виховання, соціальне середовище, культурні та релігійні традиції, освіта і т.д. Цей процес можна розглядати як послідовність етапів, починаючи з усвідомлення цінностей, їх оцінювання, вибір, трансформація за необхідності та закінченням прогнозуванням майбутньої поведінки через опанування операційних аспектів орієнтації.

Так, перший етап – це усвідомлення цінностей, яке може відбуватися через спостереження за людьми та подіями, взаємодію з оточуючими, а також через самовивчення та рефлексію. Другий етап – це оцінювання цінностей, коли людина визначає, які з них відповідають її переконанням, потребам та життєвим цілям. Третій етап – вибір цінностей, які найважливіші для людини та які вона хоче втілювати у своєму житті. Четвертий етап – опанування операційних аспектів орієнтації, таких як пошук, оцінювання, вибір проєкція, що дозволяє

людині здійснювати свої ціннісні орієнтації на практиці. Також зазначимо, що є альтернативний етап – етап моніторингу та корекції: при відстеженні і усвідомленні, що певні результати діяльності не відповідають бажаному, особистість усвідомлює необхідність змін, що є наслідком аналізу й рефлексії, рушійним поштовхом до зміни на краще, внутрішньою мотивацією й прагненням до саморозвитку. У цілому, формування ціннісних орієнтацій – це складний та багатогранний процес, що вимагає уваги та розуміння з боку оточуючих, а також самостійної роботи з власними цінностями та життєвими інтеріоризаціями загальнолюдських цінностей створює фундамент полі- / мультикультурності особистості як основи ціннісної свідомості, системи відношень та поведінки.

3. Інтеріоризація загальнолюдських цінностей створює фундамент полі- / мультикультурності особистості як основи ціннісної свідомості, системи відношень та поведінки.

У контексті аксіологічного підходу в процесі виховання полі- / мультикультурності ми виділяємо загальнолюдські цінності в якості найбільш значущих інтерсоціальних цінностей. Це знайшло своє відображення у кількох аспектах:

– *особистісний:* виявлення людиною своїх гуманістичних якостей – емпатія, толерантність, взаєморозуміння, повагу до інших, здатність до самопізнання та саморозвитку, які є ключовими для її соціальної активності, відповідальності та творчого розвитку, є запорукою успіху людини в різних сферах життя, а також забезпеченням реалізації свого творчого потенціалу;

– *соціальний:* спілкування, пізнання, освіта, в тому числі іншомовна, самоосвіта виступають як механізми розвитку особистості, культура як форма і засіб вираження національної самосвідомості;

– *загальноцивілізаційний:* цілісність світу проявляється як демократія, збереження і діалог культур, міжкультурне співробітництво і рівноправність, рівносильна взаємодія представників різних соціумів і культур.

Сформулюємо положення, що випливає з вимог аксіологічного підходу, яке може бути основою проєктування процесу

виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Отже, виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є процесом засвоєння універсальних загальнолюдських інтерсоціальниих цінностей, процесом сходження до таких цінностей. Засвоєння цінностей відбувається шляхом їх інтеріоризації в процесі активної діяльності студентів. На основі привласнених інтерсоціальних цінностей формується нове особистісне утворення – ціннісне ставлення студента до себе (образ Я), соціуму (образ соціуму), культури (образ культури) та світу (образ світу).

Зосереджуючись на вихованні майбутніх викладачів іноземних мов з полі- / мультикультурним досвідом, ми підтримуємо діяльнісну концепцію, за якою включення в діяльність є ключовим фактором розвитку особистості. Такий підхід включає формування культури індивіда, який поєднує розвиток духовних, загальнолюдських й інтерсоціальних цінностей (набуті знання, навички, вміння, соціальні навички, соціально цінні особистісні якості). Розвиток полі- / мультикультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов нерозривно пов'язаний з діяльнісною концепцією, з включення особистості в активну діяльність, що передбачає постійну *рефлексію і самоаналіз*. Цей процес передбачає осмислення, усвідомлення та формування власного ціннісного ставлення до культури, набуття знань та вмінь, а також до власної професійної діяльності.

Рефлексія (від пізньолатинського *reflexio* 'звернення назад') – це складний і мультифакторний процес, який передбачає аналіз і оцінку власних дій, думок і почуттів з метою пізнання і поліпшення власної особистості, а також збагачення світу знань і розвитку себе. Цей процес можна зіставити й поєднати з методологією й принципами наукового підходу, таких як системність, послідовність, точність, аналітичність та обґрунтованість. Як у науковій парадигмі, так і в особистісній, рефлексія дозволяє встановлювати закономірності, виявляти тенденції та передбачати наслідки власної діяльності. У цьому контексті, вона стає не лише інструментом для самопізнання та розвитку особистості, але і важливою складовою

чогось більшого й глибшого, сприяє розкриттю нових знань та відкриттю нових горизонтів. Сьогодні все більше науковців, викладачів і дослідників віддають перевагу *рефлексивній методології*, яка дозволяє глибше та повніше осягнути суть досліджуваного явища та визначити його місце в загальній картині світу знань [175, 346–348].

Рефлексія як діяльність суспільно розвиненої людини спрямована на осмислення своїх власних дій та їх законів. Вона є формою самопізнання, що дозволяє розкрити специфіку духовного світу людини. За філософськими та енциклопедичними дефініціями, рефлексія є процесом критичного аналізу знань та методів пізнання, що дозволяє особистості здійснювати предметний розгляд самого знання [349]. Окремі науковці розглядають рефлексію як необхідний компонент професійного розвитку педагогів. Наприклад, вчений-педагог М. Щербакова вважає, що рефлексія сприяє формуванню професійної компетентності педагога, оскільки дозволяє аналізувати власну діяльність і визначати шляхи її вдосконалення. Разом з тим, рефлексія допомагає педагогу розуміти свої власні цінності та уявлення про світ, що є важливим фактором формування полі- / мультикультурної особистості педагога-філолога. У своїй науковій публікації «Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості», професор Р. Павелків зазначає, що вітчизняні дослідження (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, В. Столін та ін.) вказують на те, що рефлексія – це процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних станів і процесів; рефлексія проявляється у процесах співпраці та міжособистісних взаємодій, під час яких особа свідомо розуміє, як інші люди або групи сприймають та оцінюють її дії та вчинки (Н. Якушина, Г. Щедровицький, Г. Андрєєва та ін.); рефлексія позначає когнітивну здатність людини усвідомлювати та аналізувати свої дії, вчинки та думки, зокрема з метою формування власного мислення та самопізнання (В. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов та ін.). Сучасна закордонна психологія активно досліджує феномен рефлексії, зосереджуючись на проблемах «Я» людини. У цьому контексті рефлексія

також розглядається в основному як здатність до самосвідомості, тобто здатність до усвідомлення та розуміння власних переживань, почуттів, думок та дій (Р. Віклунд, М. Волбом, Е. Дінер, С. Д'ювал), як самоконтроль (Н. Кантор, Д. Міченбаум, Дж. Пурвис, М. Шнайдер, Ч. Хоппер), як самовиховання (А. Фенігстейн, Р. Павелків).

Рефлексія в педагогічному процесі – це процес самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії з педагогічною ситуацією, що склалася, з тим, що становить педагогічну ситуацію: він сам, вихованці, мета, зміст, арсенал педагогічних методів і засобів [350]. Тому, *рефлексивне мислення* стає ключовим у сучасній психології та освіті, де його формування та розвиток є важливим завданням на всіх рівнях освіти, зокрема, в іншомовній освіті [351].

В Україні основи рефлексивної методології були закладені ще в 1980–90-і роки. З цього часу виникло багато різних шкіл і напрямків, пов'язаних з дослідженням рефлексії. Основні принципи рефлексивної методології включають активну участь суб'єкта у дослідженні його власної діяльності та взаємодії з навколишнім середовищем, створення умов для формування самооцінки та саморегуляції, розвиток вмінь самокритики та самоконтролю. Рефлексивна методологія розглядає особистість як активного суб'єкта, який здатен самостійно вирішувати проблеми, навчатися та розвиватися. Особлива увага приділяється розвитку рефлексивних компетенцій в системі освіти. Відповідно до цього з'являється багато методик і підходів, спрямованих на розвиток рефлексивних навичок та вмінь, у результаті чого зазначимо, що предметом дослідження і експериментальної діяльності стає проєктування рефлексивно-інноваційних середовищ з діалогічною і полілогічною взаємодією суб'єктів освітнього процесу [352–355].

Рефлексивний підхід є важливою складовою сучасної педагогіки та психології, і він охоплює такі ключові поняття, як «рефлексія», «рефлексивна позиція» та «рефлексивні вміння». Різні наукові школи мають власні визначення рефлексії, тому є необхідність у формуванні єдиного розуміння цього терміну в педагогічних дослідженнях [356]. Наприклад, Ф. Кортхаген

визначає рефлексію як розумовий процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблем або існуючого знання та уявлень [357]. Інше визначення рефлексії можна знайти в праці А. Ноймана «Ментальне» (Mind and Society), де він розглядає рефлексію як здатність людини до самостійного і самокритичного аналізу своїх власних дій та поведінки в контексті соціального середовища, що її оточує. Рефлексивний підхід передбачає створення умов для формування рефлексивної позиції у суб'єктів освітнього процесу та розвитку рефлексивних вмінь, що дозволяють особистості аналізувати та оцінювати власні дії, вчинки та знання з метою досягнення вищого рівня розвитку. Рефлексію можна сприймати як процес, що пов'язаний з формуванням і перетворенням індивідуального досвіду, а також з розумінням і оцінкою цього досвіду в контексті соціального, культурного і історичного середовища [358]. Цю думку висловив Ж. П'єже в своїй праці «Логіка практики». Зі свого боку, Б. Вульфов відзначає значення професійної рефлексії у діяльності педагога, визначає її як співвідношення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає обрана професія, у тому числі, з існуючими про неї уявленнями. Він зазначає, що професійна рефлексія у змісті пов'язана з особливостями педагогічної роботи та власним педагогічним досвідом [355].

Рефлексивний підхід як методологію педагогічної діяльності розглядали у своїх дослідженнях такі вітчизняні вчені, як І. Бех [359], Л. Гапоненко [360], Т. Рідель [361], М. Колессі [362], І. Кондратець [363], Р. Павелків [364, 365]. Європейські та американські учені активно досліджують цю тему та пропонують різноманітні підходи до її реалізації. Один з перших учених, які активно висвітлювали питання рефлексії в педагогіці, – Джон Дьюї. У своїй книзі «Досвід і виховання» він наголошував на тому, що студент повинен бути активним учасником навчального процесу та виробляти власний досвід [366]. Інші відомі педагоги, які досліджували рефлексію в педагогіці, – Карл Роджерс та Дональд Шоен. У своїй книзі «Свобода навчання» Роджерс зосереджувався на тому, як відношення вчителя до студента впливає на процес

навчання [367]. Шоен у своїх працях «Рефлексивний практик: Як професіонали мислять у дії» [368] та «Виховання рефлексивного практика: до нового дизайну викладання й навчання у професіях» [369] висвітлював питання варіацій, як вчителі можуть рефлексувати над своєю діяльністю та виробляти нові знання та навички у світлі зміни парадигми освітніх процесів через когнітивну діяльність; П. Шон у своїй книзі «Розумний педагог: як зробити навчання ефективнішим та цікавішим» [370] пропонує педагогам використовувати рефлексію як інструмент для вдосконалення своєї діяльності та досягнення кращих результатів у навчанні.

У *педагогічній психології* під педагогічною рефлексією розуміють складний психологічний феномен, що виявляється у здібності вчителя входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її ефективності для розвитку особистості здобувачів освіти [358, 371–373].

Важливим поняттям рефлексивного підходу є *проблемна ситуація*; вона виникає за наявності декількох, іноді взаємовиключних положень щодо оцінювання як самої проблеми, так і способів її оцінювання та вирішення. Це положення дозволяє визначити вимоги до організації освітнього процесу, що забезпечує формування полі- / мультикультурної особистості студентів – майбутніх викладачів іноземних мов. Для того, щоб сформувати вміння самостійно вирішувати проблеми, необхідно моделювати проблемні ситуації і формувати відповідні алгоритми дій на всіх щаблях іншомовної освіти. Для цього необхідно аналізувати різні погляди в межах проблемної ситуації, що сприяє кращому усвідомленню знань. Педагогічна рефлексія стимулює дослідницький, творчий процес, виводить педагога на нові завдання усвідомленої професійної діяльності, дозволяє усвідомлювати труднощі, знаходити способи роботи із нею, тобто рефлексія є основою інноваційної практики педагога [357].

На основі рефлексивного підходу фіксуються такі принципи виховання, як принцип саморозвитку, принцип самовдосконалення, принцип самостійності, принцип взаємодії,

принцип взаєморозуміння, принцип взаємоповаги, принцип відповідальності. Ці принципи передбачають усвідомлення особистістю своєї ролі в суспільстві, розвиток самостійності та відповідальності за свої дії, взаємодію з іншими людьми, а також постійне самовдосконалення і здобуття нових знань. При цьому, виховання полі- / мультикультурності повинне базуватись на розумінні та повазі до різних культур та їхніх цінностей, взаєморозумінні та співпраці між представниками різних культур, а також розумінні власної культурної ідентичності та її впливу на взаємодію з іншими. Реалізація рефлексивного підходу в вихованні полі- / мультикультурної особистості передбачає створення сприятливих умов для розвитку рефлексивних вмінь та ставлення, наприклад, застосування різних методів саморефлексії, включення рефлексивних завдань у навчальні програми, сприяння розвитку критичного мислення та вміння аналізувати власні дії та взаємодії з іншими.

Отже, центральними ідеями рефлексивного підходу є пошук нових смислів і їх об'єктивізація, інтеграція знань і умінь у різних ситуаціях, формування рефлексивного ставлення до себе та до лінгвокультурологічних знань.

Основними категоріями рефлексивного підходу є рефлексія, рефлексивна позиція та рефлексивні вміння. Розробка концепції виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов повинна враховувати ці ідеї та категорії, що дозволить формувати у майбутніх викладачів компетентності в області міжкультурної комунікації та взаємодії зі студентами з різним культурним багажем. Застосування рефлексивного підходу у вихованні полі- / мультикультурності допоможе викладачам іноземних мов усвідомити власні культурні стереотипи, розвивати толерантне ставлення до інших культур і поглиблювати свої знання про різноманітність культурного спадкування. Такий підхід сприятиме формуванню в майбутніх викладачів іноземних мов ключових компетентностей, необхідних у сучасному світі, де міжкультурна комунікація є невід'ємною складовою міжнародної співпраці.

Далі, пропонуємо розглянути особливості створення і функціонування природнього навчального середовища, або *підхід*

щодо (навчального) середовища, що напряму дотичний до проблематики виховання полі- / мультикультурності студентів закладів вищої освіти – майбутніх викладачів іноземних мов. Актуальність використання підходу щодо вибору середовища пов’язана, перш за все, із стрімким й інтенсивним розвитком сучасного полі- / мультикультурного суспільства як нової форми та етапу розвитку людства, в якому культурна складова життя людини набуває питомої ваги.

У сьогоденні важко уникнути взаємодії з різними культурами і це підкреслює необхідність створення сучасного полі- / мультикультурного освітнього середовища, що може бути описане як «просторово-часова організація об'єктивного світу, яка надає різноманітні можливості для повного особистісного розвитку через нову форму діалогу – діалог культур» [374]. Це середовище має забезпечувати не лише розуміння культурних різниць, а й стимулювати взаємодію між різними культурами, зокрема, шляхом використання різних мов та культурних практик. Відповідно, розробка концепції виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов повинна базуватися на головних ідеях рефлексивного підходу, а також на створенні відповідних умов для навчання і практики.

Діалог культур забезпечує взаємодію багатьох рівноцінних культур, коли розкривається і реалізується взаємозв'язок особистості і культури різних народів, взаємозв'язок, який регулює динаміку ціннісного ставлення людини до культури інших народів. Виховання у контексті діалогу культур однозначно пов'язано з формуванням конкретних особистісних якостей, які сприятимуть конструктивній життєдіяльності в полі- / мультикультурному середовищі на основі збереження своєї етнокультурної ідентичності.

Відповідно, щоб визначити сутність процесу виховання полі- / мультикультурності сучасного викладача іноземних мов, необхідно визначити особливості феномену полі- / мультикультурного і полілінгвального середовища, розкрити їхню роль у конструктивній життєдіяльності особистості як ефективного засобу полі- / мультикультурного виховання майбутніх фахівців [375].

Відомо, що полі- / мультикультурне середовище є різноманіттям культур і субкультур, які оточують індивіда і носієм яких він є. Тому, сьогодні практично перед кожним викладачем сучасного закладу вищої освіти виникає низка питань:

– *Який механізм* ведення діалогу культур у процесі навчання іноземних мов, якщо в одній аудиторії присутні представники різних культур?

– *Як* вирішити етнокультурні розбіжності, якщо такі виявляються в освітньому процесі?

– *Як* зберегти сприятливий психологічний мікроклімат у групі студентів різних соціальних та культурних груп?

– *Які чинники* особистісно-професійного і культурного розвитку студентів є особливо важливими при організації навчання в мультикультурному освітньому середовищі закладу вищої освіти?

На ці питання дає відповідь наукова теорія *підходу щодо вибору освітнього середовища* для подальшої організації полі- / мультикультурного виховання студентів – майбутніх викладачів іноземних мов [376].

Середовище є предметом вивчення соціології, філософії, психології й, звичайно, педагогіки, і визначається як «оточення і сукупність умов, де здійснюється діяльність людини у суспільстві» [377]. У сучасній педагогіці середовище виступає як (а) умова, за якої людина існує і живе; (б) як оточення, об'єднання людей, які пов'язані спільністю природи існування і життєдіяльності; (в) як соціальний простір, де відбувається становлення індивіда, його розвиток і самореалізація [378].

Середовище – це не лише фізичне оточення, але й соціальна та культурна обстановка, яка визначає можливості та обмеження для розвитку особистості. Відповідно до тверджень низки вітчизняних науковців, які здійснювали апробацію результатів досліджень на науково-практичних конференціях, а також до дефініцій поняття середовища, що надає тлумачний словник, відзначимо таке: «Середовище – це соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов». В іноземних словниках, середовище вважається одним з найчастіше вживаних слів і

інтерпретується як «оточення, обстановка, зовнішні умови в певному просторі, зокрема, освітньому» [56, 375].

Створення природного освітнього середовища є важливим кроком у формуванні мультикультурної освіти, яка забезпечує всебічний розвиток студентів за допомогою нових форм діалогу між культурами. Сьогодні, умови сучасного світу ставлять перед нашим суспільством завдання створення сучасного полі- / мультикультурного освітнього середовища, яке забезпечує розвиток толерантності, розуміння та повагу до культур інших народів. Загальна концепція дослідників освітнього середовища базується на розгляді цього об'єкта як соціокультурної підсистеми. Так, за визначенням Д. Сєдих і Л. Зникіної, «ця соціокультурна підсистема є навколишнім соціальним простором людини, зоною її безпосередньої активності, навчанням і розвитку. Це сприяє набуттю досвіду спілкування, формування певних компетенцій і толерантності, адаптації до оточення» [379]. Поняття «освітнє середовище» сприймається педагогами-дослідниками як комплекс спеціально організованих психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії з якими відбувається розвиток і становлення особистості [380].

У науковій публікації Г. Полякової «Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін» [381] термін «створення / вибір освітнього середовища» постає у лексикалізації «середовищний підхід». Вартує зауважити, що це не єдина праця українською мовою, яка послуговується власне таким формулюванням. Видається принагідно підкреслити, що натомість російськомовної кальки за перекладацькими стандартами при відтворенні оригінальних термінів англійською (від англ. *environmental approach*) краще використовувати укр. *створення освітнього середовища* та укр. *вибір освітнього середовища* у відповідності до контексту, оскільки російськомовна калька українською не може вважатися мовним еквівалентом чи відповідником. Проте, якщо відійти від перекладацьких студій і звернутися до праці власне, авторкою здійснено ґрунтовний аналіз різних аспектів функціонування феномену освітнього середовища, зокрема:

– зазначено різні аспекти освітнього середовища як складової поняття *середовище*, що впливає на навчання і розвиток особистості. Освітнє середовище визначається особливим простором для здобуття знань, навичок і вмінь. Розгляд його структури, проєктування, конструювання, організації та діагностування розвитку стає ключовим для забезпечення ефективного навчання та розвитку учнів і студентів (В. Слободчиков, Г. Ковальов, Є. Клімов, В. Ясвін, Ю. Мануйлов);

Зі свого боку підкреслимо, що сучасне освітнє середовище повинно забезпечувати наявність різноманітних ресурсів, які включають технічні засоби, інформаційні ресурси, методичні матеріали, а також наявність сприятливої педагогічної атмосфери, де взаємодія між учасниками навчального процесу буде сприяти розвитку особистості учня/студента в цілому. Крім того, конструктивне розуміння освітнього середовища включає в себе діагностування розвитку учнів та студентів у контексті особливостей їхнього сприйняття, спілкування, навчальних здібностей та індивідуальних особливостей, що дозволяє ефективно впливати на процес навчання та розвитку особистості.

– визначено типологію, функції та структуру освітнього середовища закладу вищої освіти як складний і багатогранний феномен; зазначено, що його побудова, формування та розвиток є важливими завданнями для досягнення якісної освіти (О. Артюхіна, Т. Менг, В. Новиков, Д. Хорват).

Через призму полі- та мультикультурного виховання студентів необхідно деталізувати вищезазначені компоненти. Так, *типологія освітнього середовища* базується на різноманітності підходів до класифікації закладів вищої освіти, їх спеціалізації та інших критеріїв. *Функції освітнього середовища* полягають у забезпеченні навчання, виховання та розвитку студентів, забезпеченні доступу до знань, розвитку науково-дослідної роботи та підготовки висококваліфікованих кадрів. *Структура освітнього середовища* включає в себе різноманітні елементи, такі як аудиторії, бібліотеки, лабораторії, спортивні майданчики та інші. *Побудова, формування та розвиток освітнього середовища* вимагає забезпечення необхідної

матеріально-технічної бази, створення комфортних умов для навчання та праці викладачів та студентів, а також забезпечення високої якості навчально-методичного та науково-дослідного забезпечення. *Організація та діагностування розвитку освітнього середовища* має на меті забезпечення його ефективності та відповідності потребам сучасного суспільства. *Діагностування розвитку освітнього середовища* дозволяє визначати його слабкі та сильні сторони, вчасно коригувати недоліки та вдосконалювати переваги;

– обґрунтовано вибір середовища у вищій освіті і його вплив на професійний розвиток особистості студента у закладі вищої освіти – ЗВО (О. Бондар, І. Краснощок, О. Романовський);

У полі- / мультикультурному середовищі такий підхід визначає ступінь успішності навчання, розвитку професійних навичок та здібностей студента, а також вплив на його мотивацію до навчання та досягнення мети. Сучасні ЗВО ставлять перед собою завдання не тільки навчати студентів, але й формувати їх як особистості, здатні до саморозвитку та самовдосконалення. У цьому контексті важливим є створення сприятливого освітнього середовища, яке б забезпечувало якісне навчання та сприяло б професійному та особистісному розвитку студентів. При виборі середовища важливо враховувати типологію ЗВО, функції, структуру та побудову освітнього середовища, а також процес формування та розвитку середовища. Наприклад, використання інноваційних технологій та методів навчання може стати основою для побудови стимулюючого середовища, яке сприятиме розвитку студентів. Окрім того, організація взаємодії між студентами та викладачами, а також між самими студентами, може стати ключовим чинником формування позитивного освітнього середовища. Така взаємодія може включати спільні проекти, обговорення професійних та актуальних тем, спільні заходи та інші форми співпраці;

– окреслено особливості та надано аргументацію щодо вибору навчального середовища у вищій освіті, наголошено на його значенні для професійного розвитку особистості у ЗВО (М. Братко, О. Горчакова, О. Микитюк, О. Керницький, О. Ярошинська).

Українська вища освіта має свої особливості щодо підходів до вибору середовища, які включають різні аспекти, такі як сутність, моделювання, проєктування та побудова освітнього середовища закладу вищої освіти.

Один з аспектів – *сутність середовища* – полягає у розумінні того, що таке середовище в контексті української вищої освіти та як воно повинно впливати на розвиток студента. Це означає, що вибір середовища повинен базуватися на визначенні того, які цілі і завдання повинні бути досягнуті через навчання та як середовище може сприяти цьому. Ще один аспект – *моделювання середовища* – передбачає створення ідеальної моделі, яка описує освітнє середовище, що найкраще відповідає потребам студентів та сприяє їх розвитку. Це про врахування особливостей студентів, їхніх інтересів та потреб у різних аспектах навчання, таких як доступність матеріалів, можливості для спілкування та співпраці з іншими студентами та викладачами. Також важливим аспектом є *проєктування середовища*, що передбачає створення плану або стратегії для розробки середовища. Для його реалізації необхідно врахувати якнайбільше факторів, таких як фінансові можливості ЗВО, інфраструктура та наявність матеріальних ресурсів для побудови середовища.

Теоретичним аспектам створення і функціонування освітнього середовища присвятили свої дослідження зарубіжні й вітчизняні науковці. Серед вітчизняних, хто активно досліджував цей підхід, можна зазначити таких: А. Баль [375], О. Білик [382], М. Братко [383], О. Гарчакова [384], К. Приходченко [385, 386], М. Роганова [387]. З-поміж зарубіжних вчених згадаємо М. Монтессорі [388], Дж. Д'юї [389], Д. Собель [390], Р. Лув [391], А. Ліццio та К. Вілсон [392], Л. Хатчинсон [393], а також С. Витл, Б. Велан і Д. Мердох-Ітон [394]. Дослідники погоджується, що в основі створення освітнього середовища мають бути ціннісно-смислові домінанти сприйняття світу і людини, які змінюються в середовищі і за допомогою середовища.

Як визначає Б. Бім-Бад: «Самостійна взаємодія людини з середовищем, в яку заздалегідь закладена необхідність

правильного мислення, це все забезпечує міцну і глибоку освіту. Освітньо-виховне середовище, – зазначає учений, – це сфера діяльності людини, що постійно розширюється; вона включає в себе все більше багатство її зв'язків з природою і культурними об'єктами – речами, створеними людиною для людини, соціальним середовищем» [395].

Характер освітнього середовища визначається цілями освіти, які формуються відповідно до зовнішніх вимог сучасних освітніх установ. Освітнє середовище, в свою чергу, висуває внутрішні вимоги до освітнього. Тож будь-яке освітнє середовище повинне постійно змінюватися відповідно до зовнішніх і внутрішніх вимог [396]. Наприклад, Л. Львов у своїх дослідженнях трактує освітнє середовище як соціальне оточення і простір певного освітнього закладу», яке, власне, і взаємозв'язку складових освітніх процесів [397], тоді як, за М. Криловою, це простір, в якому ті, хто навчаються, не можуть бути поза суспільством, поза культурних зв'язків і відносин з цим суспільством, набуваючи досвіду (іноді і негативного) самостійної діяльності [398]. Інший вчений Г. Бєляєв розглядає освітнє середовище так: «навчально-виховне середовище моделює це середовище педагогічною діяльністю педагогів і учнів, тобто суб'єктів освіти» [399]. У цьому випадку освітнє середовище розглядається з позицій взаємодії суб'єктів освітнього процесу з оточенням, що представлено комплексом умов, за яких формування особистості і можливості її розвитку відбуваються за заданим зразком.

Згідно з М. Братком, вибір і розвиток освітнього середовища вищої освіти повинен здійснюватися як системний підхід, що передбачає залучення різноманітних аспектів інноваційних підходів, методів та технологій, зокрема в процесі моделювання, проєктування та побудови освітнього середовища вищого навчального закладу [383]. Такий підхід може допомогти забезпечити ефективність реалізації освітніх програм та забезпечити високий рівень професійного розвитку студентів та випускників вищих навчальних закладів. Підхід до вибору освітнього середовища у вищій освіті, як його представляє О. Артюхіна, можна визначити як комплексну

методологію, яка базується на проведенні досліджень для виявлення чинників, що визначають домінанту розвитку особистості, а також типу середовища, що сприяє найбільш успішному розвитку цих характеристик [400]. Цей підхід включає в себе аналіз взаємодії між умовами навчання та умовами середовища, варіативне моделювання поведінки та розвитку студентів, а також проєктування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих та дозвільних середовищ, які б сприяли реалізації мети вищої освіти. В. Желанова визначає підхід до освітнього середовища у вищій педагогічній освіті як стратегію, що передбачає дослідження чинників, які впливають на формування особистості майбутнього педагога, встановлення взаємозв'язку між організованим навчанням та умовами середовища, а також розробку варіативних моделей поведінки та розвитку студентів [401]. Такі процедури дозволяють створити оптимальну комбінацію комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих та дозвільних середовищ, які підвищують ефективність професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів.

Отже, методологічний підхід до управління освітнім середовищем ЗВО передбачає застосування стратегічних дослідницьких процедур з визначення домінант розвитку особистості студента та типу середовища, установлення взаємозв'язку між організованим навчанням та умовами навколишнього середовища, створення варіативних моделей поведінки та розвитку студентів, проєктування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих та дозвільних середовищ. Основна мета полягає в управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутніх педагогів через створення сприятливих умов освітнього середовища, що дозволяє реалізувати функції вищої освіти та забезпечувати їх особистісно-професійне становлення та саморозвиток.

Питання розвитку освітнього середовища вищого закладу освіти висвітлювали О. Баль [375], О. Білик [382], Г. Горчакова й Л. Львов [314], Т. Менг [402].

Власне підхід щодо вибору середовища в освіті і вихованні опирається на міцний базис накопичених знань про

середовище, що дозволяє формалізувати, операціоналізувати, раціоналізувати в практичній діяльності процеси освоєння і використання середовища в освітньо-виховному процесі, коли середовище визначається як оточення людини, що сприймається суб'єктивно, цілісно, в діалектичній єдності його динамічних і статичних елементів [403, 404].

У цьому контексті Ю. Мануйлов – автор підходу щодо освітнього середовища у вихованні, пропонує розглядати особистість як результат впливу середовища й як суб'єкт, що володіє цінностями середовища (духовними, соціальними, матеріальними та ін.) [380]. На його думку, процес впливу середовища на становлення особистості має подвійну природу: з одного боку, середовище надає свободу вибору і тим самим розвиває особистість, з іншого, – обмежує вибір можливостей, гальмуючи її становлення. Допущення про те, що середовище здатне розвивати індивідуальність і формувати її через певний спосіб життя, соціальний тип, визначає його вирішальну роль в життєдіяльності людини, дозволяє розглядати його як потенційний засіб управління становленням людської особистості [405, 406].

Тоді, освітньо-виховний процес, з позицій підходу щодо створення чи вибору освітнього середовища, є ланцюгом послідовних дій: постановка мети і визначення способів її реалізації; аналіз і використання можливостей середовища і відбір необхідних виховних дій в середовищі і з середовищем (Рис. 26).

Нові реальності сучасного світу – співіснування в глобальному життєвому середовищі представників різних ментальностей, укладів життя, традицій, релігій, як і формування певної спрямованості особистості – бути не тільки громадянином своєї спільноти, а й громадянином світу, природно, відображаються в свідомості і поведінці молодих людей, викликаючи у них певні трансформації. Навколишні люди, ЗМІ, Інтернет і інші джерела відкривають величезні можливості для розвитку через потужний темп інтелектуальної та комунікативної емоційно-насиченої діяльності, зобов'язують діяти відповідним чином.

У вихованні полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, підхід щодо вибору

освітнього середовища зумовлює створення полілінгвального і полі- / мультикультурного освітнього простору сучасного ЗВО, одним із основних завдань якого стає підготовка фахівця, здатного до міжкультурного професійного діалогу й активної взаємодії з полілінгвальним світом. Особливого значення набуває факт того, що сучасні заклади вищої освіти вибудовують шляхи академічної та професійної мобільності майбутніх фахівців, їх залучення до полілінгвального освітнього середовища, яке вимагає реалізації відповідних програм і звернення до етнокультурного компоненту, що сприяє уявлення про багатство національної культури, духовних цінностей життя народу, його історії і мовою.

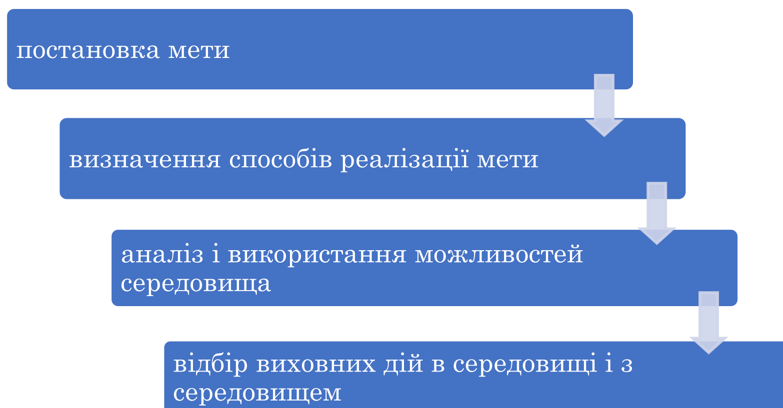


Рис. 26. *Підхід щодо вибору освітнього середовища у вищій школі*

Полілінгвальність та полі- / мультикультурність – широко представлені феномени, вони є невід'ємним компонентом розвитку різних сфер людської діяльності. Це досить складні й багатогранні явища, які потребують детального вивчення та конкретизації у межах кожної галузі освіти.

З точки зору полі- / мультикультурності і полілінгвальності, значення поняття «освітній простір» може розглядатися як

простір, що територіально визначений і відображає специфічні характеристики етнічного різноманіття, як універсальну освітню основу соціалізації здобувачів різних культур, які володіють кількома мовами.

Полілінгвальність як тенденція 21 століття – це, в першу чергу, престиж знання мов. Тому полілінгвальне освітнє середовище – це система спеціально створених умов для реалізації процесу навчання декількох мов, оточення ними й занурення в них суб'єктів освітнього процесу, а також сукупність цих суб'єктів, пов'язаних зі спільністю таких умов. Специфічними особливостями полілінгвального освітнього середовища закладу вищої освіти є такі, що забезпечують формування таких здібностей особистості викладача іноземних мов як високий рівень лінгвокультурологічних знань, вільне володіння декількома мовами і застосування їх в різних ситуаціях, включаючи професійні. Такий викладач сучасних мов – це філолог-професіонал, що однаково добре володіє декількома мовами і здатний застосовувати свої навички в рамках освітнього процесу (при навчанні предмету, спілкуванні зі здобувачами освіти) [407].

Педагогічний діалог в полілінгвальному освітньому середовищі – складова міжкультурної взаємодії, що розглядається як продуктивне педагогічне співробітництво суб'єктів освітнього процесу: з одного боку, це професійно спрямована і культуровідповідна функція педагога, з іншого боку, це ступінь готовності до співтворчості здобувачів освіти.

Полілінгвальність і полікульутрність тісно пов’язані. Так, структурними компонентами полі- / мультикультурного освітнього середовища О. Горчакова [408] визначає соціально-психологічний, педагогічний та комунікативний компоненти. *Соціально-психологіний компонент* складають люди і взаємовідносини між ними, тобто учасники освітнього процесу, що є носіями різних культур; саме вони формують взаємини на основі своїх уявлень про взаємодію. При чому ці уявлення можуть не збігатися через культурні відмінності, різні системи цінностей, різне розуміння соціальних ролей тощо. *Педагогічний компонент* складають закономірності, принципи, засоби,

способи, методи і технології, форми організації навчання та виховання здобувачів освіти різних національностей і культур, навчально-методичне забезпечення навчального процесу (спеціально розроблені підручники, навчальні посібники, робочі зошити тощо). *Комунікативний компонент* представлений як система комунікацій у ЗВО, а умови їх здійснення як взаємний інформаційний обмін між представниками різних культур. Основний зміст комунікацій у ЗВО складає професійне навчально-наукове спілкування учасників навчально-виховного процесу. *Метою комунікацій* є забезпечення під час освітньо-виховного процесу та наукової діяльності адекватного обміну інформацією, у тому числі культурною.

Необхідність і специфіка освіти і виховання майбутніх викладачів іноземних мов в умовах полілінгвального освітнього середовища може визначатися такими факторами: *соціальним замовленням*, що передбачає реалізацію системи полілінгвальної освіти; *академічної мобільністю студентів*, що визначає шляхи інтеграції студентів в світову освітню середовище; *використанням викладачами ЗВО комунікативних технологій* в якості універсальних інструментів; *коригуванням змісту освіти* в конкретному ЗВО, що враховує необхідність залучення майбутніх фахівців до знання інших культур.

В умовах створення полілінгвального і полі- / мультикультурного освітнього середовища вищої школи виникає необхідність забезпечення викладачів іноземних мов відповідними умовами в межах професійної діяльності, у яких передбачено реалізацію інноваційних програм полі- / мультикультурної освіти і виховання для вищої школи, спрямованих на формування у майбутніх спеціалістів філологічного профілю полі- / мультикультурних цінностей та полілінгвальних навичок, що, в свою чергу, буде забезпечувати їхню конкурентоспроможність на ринку праці, а також підвищувати престиж полі- / мультикультурної освіти [409].

Для цього необхідно насичувати простір ЗВО культурно різноманітним контекстом, що дозволяє розширювати знання майбутніх викладачів, залучати студентів до роботи щодо створення багатокультурного предметно-просторового

оточення, що також сприяє формуванню інтересу і позитивного ставлення до інших культур. Цілеспрямована робота з розвитку полі- / мультикультурності не тільки студентів, а також викладачів і співробітників сприяє формуванню такої культури в ЗВО, в основі якої лежить визнання культурного різноманіття, розвиток толерантної поведінки, що, безумовно, розширює практику міжкультурної комунікації майбутніх викладачів іноземних мов.

У нашому розумінні, організація освітнього процесу в полілінгвальному освітньому середовищі супроводжується не тільки вивченням мов, діалогом культур і взаємозбагаченням національних цінностей, а й створенням умов для саморозвитку і самореалізації, адже в сучасному полілінгвальном світі найвищою цінністю полі- / мультикультурного і полілінгвального освітнього простору є сама людина, особистість того, хто навчається, а головна мета і зміст освіти повинні бути пов'язані з його розвитком і захистом індивідуальності, соціально-педагогічної підтримкою і створенням умов для творчої самореалізації.

Усвідомлюючи сутність виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов у сучасних умовах глобалізації, зміни характеру праці та підвищення інтенсивності міжособистісних контактів індивіда з представниками різних культур, слід пам’ятати, що полілінгвальне і полі- / мультикультурне освітнє середовище сьогодні виступає найважливішою умовою якості сучасної освіти і сприяє вихованню у студентів поваги до рідної мови, до національної культури, а також засвоєння мов і традицій інших народів.

У підсумку важливо відзначити, що в сучасних умовах глобалізації, полі- / мультикультурне виховання на всіх щаблях освіти має свої особливості, без урахування яких неможливо збудувати ефективну систему виховної роботи в цілому і систему полі- / мультикультурної освіти і виховання зокрема, а також вирішити завдання підготовки студентів до професійної діяльності в полі- / мультикультурному середовищі.

Створення полілінгвального і полі- / мультикультурного освітнього середовища сучасного ЗВО сприяє вдосконаленню

уявлень студентів про особливості мовних норм міжкультурних взаємодій; актуалізує навички комунікації в полі- / мультикультурному і полілінгвальному просторі; удосконалює практичні вміння усної та письмової комунікації декількома іноземними мовами; сприяє набуттю досвіду спілкування декількома іноземними мовами в професійній сфері; формує позитивне ставлення до вивчення сучасних мов, до цінностей і поведінкових установок взаємодії в полі- / мультикультурному і полілінгвальному освітньому просторі.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Концептуальні ідеї полі- й мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти

Науковий прогрес, інформатизація і глобалізація як тенденції світового розвитку викликали об'єктивне прискорення зміни суспільного життя, коли «вперше в історії людства покоління речей і покоління ідей змінюються швидше, ніж покоління людей». Стрімко йде накопичення нових знань і технологій, які дозволяють перетворювати умови життя та працю людей, змінюють усталені уявлення та норми, відносини між соціальними групами та народами. Посилюється інтеграція країн, зникають перешкоди для обміну товарами, послугами, інформацією, знаннями. Глобальні зміни викликають переосмислення актуальних навичок. Швидкий технологічний розвиток останніх років напряму впливає на життя людей і відкриває нові можливості. Інноваційні технології, такі як штучний інтелект, розширена реальність, блокчейн та інші, перетворюють світ та відкривають нові можливості в бізнесі, освіті, медицині та інших галузях. Ці зміни викликали появу мегатрендів та технологічних драйверів майбутнього, що змінюють наш погляд на світ та вимагають від людей нових знань і навичок. Таким чином, ми можемо стверджувати, що ми переживаємо початок четвертої технологічної революції, яка відкриває безліч можливостей та викликів для людства [410].

Інститут майбутнього (*The Institute for the Future* – IFTF) спільно з Науково-дослідним інститутом Фенікса (*The Phoenix Research Institute*) здійснили дослідження, щоб визначити ключові навички, які будуть важливими для успішної адаптації людини до викликів четвертої технологічної революції. Згідно з результатами дослідження, актуальні навички майбутнього

включають у себе такі аспекти: здатність до прийняття обґрунтованих рішень, соціальний інтелект, нестандартне і адаптивне мислення, міжкультурна компетентність, знання обчислювальної техніки, грамотність у використанні інноваційних ЗМІ, трансдисциплінарність, проєктний спосіб мислення, когнітивне управління та здатність до віртуальної співпраці [411].

За відгуками студентів після проходження виробничої та перекладацької практик, а також коментарів керівників баз практик і потенційних роботодавців на ринку України, вартує звернути увагу на результати дослідження, проведеного Центром розвитку корпоративної соціальної відповідальності «Навички для розвитку України до 2030 року: погляд бізнесу та освіти». Було встановлено, що у майбутньому найпопулярнішими для роботодавців будуть такі навички студентів: емоційний інтелект, співпраця в команді, когнітивні здібності майбутнього працівника, критичне та стратегічне мислення, а також міжкультурна комунікація [412].

Такі зміни висувають до національної системи вищої освіти нові вимоги щодо корінної зміни стратегії підготовки фахівців нового покоління, формування у них сучасних навичок, необхідних для ефективної праці, загальних та професійних компетентностей. Відповідно, це означає, що система вищої освіти повинна підготовити таких професіоналів, які поєднують у собі одночасно самостійність мислення та здатність до самостійної дії, здатність до співпереживання і поваги до інших людей, креативність мислення, готовність до професійної комунікації та співробітництва.

Фахівець майбутнього повинен мати духовно-моральний стрижень, розуміти свою відповідальність перед тими, хто його оточує та усвідомлювати межі своїх можливостей. Спеціаліст майбутнього повинен мати розвинений культурний емоційний інтелект і вільно сприймати традиції та звичаї інших. Він має бути відкритим до різних способів пізнання світу від науки до мистецтва.

Глобальні тенденції вищої освіти включають у себе ряд ключових напрямків, серед яких можна виділити глобалізацію як процес взаємодії та інтеграції освітніх систем різних

країн, інтернаціоналізацію як збільшення кількості іноземних студентів та співробітництво з іноземними університетами, демократизацію як забезпечення доступності вищої освіти для різних верств населення. У той же час такі процеси, як неперервна освіта (навчання протягом життя), гуманізація, гуманітаризація також стають дедалі актуальнішими. Так, неперервність освіти забезпечує можливості навчання протягом життя, тоді як гуманізація зосереджена на людських цінностях та потребах. Останнє не слід плутати з гуманітаризацією: збільшенням ролі гуманітарних дисциплін у навчальному процесі. Більш того, відкритість й автоматизація виходять на перший план як сприяння розвитку інтернаціональної співпраці та вільного обміну ідеями, з одного боку, та з іншого, – забезпечення незалежності університетів у процесі прийняття рішень та розробки навчальних планів [409].

Глобальні зміни у світі відображаються у розвитку освітньої галузі. Наприклад, Британська Рада виділила глобальні тенденції вищої освіти та нові можливості до 2020 року. Серед них можна відзначити міжнародну студентську мобільність, створення нових моделей партнерських відносин у глобальній вищій освіті, а також процеси інтернаціоналізації та комерціалізації досліджень [413]. Згідно з доповідями ЮНЕСКО, які відстежують академічну революцію, серед глобальних тенденцій вищої освіти розглядаються такі основні питання, як зазначено нижче з подальшим роз'ясненням і описом [414]:

– *глобалізація та інтернаціоналізація вищої освіти* полягає в зміцненні зв'язків між університетами інших країн, створенні міжнародних партнерств та обміні студентами і викладачами з різних країн, зокрема з метою підвищення якості вищої освіти та просування наукових досліджень;

– *забезпечення доступності та справедливості вищої освіти* у різних країнах передбачає забезпечення рівних можливостей отримати вищу освіту для всіх, незалежно від їх соціального походження, етнічної належності, гендерної приналежності, фізичних можливостей, місця проживання тощо;

– *гарантія якості та відповідність рамки кваліфікацій вищої освіти* передбачає встановлення якісних стан-

дартів освіти, викладання та оцінювання, що дозволяє впевнитися в відповідності отриманої освіти до міжнародних стандартів та очікувань ринку праці;

– *студентський досвід* – це сукупність унікальних вражень, здобутих студентами в процесі навчання та життя на кампусі; він може включати в себе не лише навчання, а й соціальну і культурну активність, спортивні досягнення, розвиток лідерських та організаційних навичок тощо;

– навчання, викладання та оцінювання – це процеси, пов'язані з передачею знань, навичок та цінностей від викладача до студента, оцінювання засвоєння матеріалу та підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності;

– використання інформаційно-комунікаційних технологій та дистанційна освіта – це використання сучасних технологій для забезпечення доступності освіти, зокрема дистанційної форми навчання та використання електронних ресурсів для підтримки навчання та спілкування студентів та викладачів;

– дослідження – це наукова діяльність, яка забезпечує розвиток знань та розуміння в різних галузях, таких як наука, технології, соціологія тощо;

– зв'язки між університетами та галузями промисловості – це співпраця між університетами та підприємствами з метою взаємного збагачення, обміну знаннями та розробки нових технологій;

– фінансування вищої освіти – це процес забезпечення фінансових ресурсів для функціонування університетів, забезпечення якісної освіти та розвитку наукових досліджень;

– питання приватної вищої освіти – дискусії та регулювання відносно приватних університетів, їх функціонування та розвитку;

– криза академічної професії – це проблеми та виклики, з якими зіштовхуються викладачі та науковці, наприклад: зменшення фінансування, відсутність фінансової можливості у ЗВО забезпечити підтримку викладачам при здійсненні наукової діяльності й оплаті їхніх публікацій як результатів дослідження у визнаних журналах, що входять у наукометричні бази *SCOPUS* і *Web of Science*, зростання

кількості робочих обов'язків, зростання конкуренції між університетами та відсутність стійкої кар'єрної перспективи для молодих науковців.

У цій ситуації важливо здійснювати заходи, щоб забезпечити стабільність та якість вищої освіти, зокрема, шляхом збільшення фінансування досліджень, підвищення статусу наукових працівників, підтримки молодих і досвідчених науковців та розвитку наукових центрів.

Звіти проєкту «Тенденції Європейської освіти» (*Trends in European Higher Education*) є невід'ємною частиною Болонського процесу та відображають постійні тенденції розвитку вищої освіти в Європі. Проєкт допомагає в розумінні напрямків та особливостей розвитку європейської вищої освіти в умовах стрімкої зміни в цій галузі [415]. Так, як зазначено вище, Європейська асоціація університетів працює над проєктом *Trends in European Higher Education*, який відображає тенденції розвитку вищої освіти. Один з підпроєктів – *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities* – акцентує увагу на стратегіях діяльності університетів, пов'язаних з демографічними змінами, фінансово-економічною кризою, глобалізацією, інституційним позиціонуванням, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та зростанням значення інтернаціоналізації. Проєкт відображає тенденції до поліпшення якості вищої освіти, зокрема через вдосконалення процесів навчання та викладання, збільшення мобільності студентів та викладацького персоналу, урахування результатів досліджень, а також думки роботодавців та професійних асоціацій. Для досягнення цих цілей впроваджуються нові методи навчання, що можуть слугувати якісною складовою виховання полі- та мультикультурності у закладах освіти [416].

Зміни в глобальному цивілізаційному русі та тенденції трансформації вищої освіти вимагають розробки стратегій розвитку національних систем вищої освіти, причому Україна не є винятком. Наприклад, Канадський шлях оновлення вищої освіти передбачає певні зміни, з-поміж яких є бачення того, що:

1) навчання вже не буде обмежуватися певним часом, місцем або вибором інституції;

2) студенти будуть мати можливість створювати власну освітню траєкторію з вибором навчальних програм, які зважатимуть на їхні кар'єрні, особистісні та життєві цілі протягом усього життя;

3) студенти зможуть забезпечити свій успіх у навчанні, поєднуючи формальні та неформальні методи навчання, самостійну роботу та роботу з ментором / наставником, а також використовуючи як аудиторні, так і дистанційні формати;

4) навчання буде орієнтоване на індивідуальний підхід до навчання та підтримку у побудові особистих програм навчання / самонавчання, що задовольнятимуть потреби кожного студента;

5) на ринку праці з'являться нові механізми для реалізації особистих програм навчання, що стануть доступними для всіх бажаючих;

6) навчальні курси перестануть бути основними елементами навчального процесу, важливими стануть наставництво (менторство), коучинг, супервізія, консультування;

7) навчальні матеріали будуть розміщені на різних платформах та будуть доступні для всіх студентів;

8) з'являться нові форми визнання кваліфікацій, що відповідатимуть потребам студентів, роботодавців, соціальних агентств, інноваційних організацій та підприємців [417].

Однією з провідних тенденцій, які можна виділити, є створення освітнього середовища з орієнтацією на персоналізацію навчання та його відкритість. До інших важливих тенденцій можна віднести задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів, гарантування якості освіти, задоволення вимог різних стейкхолдерів вищої освіти, а також використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, у «Декларації тисячоліття» [418], прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН 8 вересня 2000 року, вказується, що глобалізація повинна стати позитивним фактором для всіх народів світу. З цією метою необхідно надавати широкомасштабні та наполегливі зусилля у формуванні спільного майбутнього, заснованого на нашій спільній приналежності до роду

людського у всьому його різноманітті. Таким чином, глобалізація може набути всеосяжного і справедливого характеру.

Теорія глобальної освіти була започаткована у США та деяких країнах Західної Європи у 1970-х роках як відповідь на виклики, що ставило суспільство перед загрозою загальнопланетарної трагедії. На сьогодні найпопулярнішими моделями глобальної освіти є дві, які були розроблені американськими філософами Р. Хенві та Д. Боткіном. Так, Р. Хенві стверджує, що глобальна освіта має такі ключові компоненти: розвиток критичного мислення, виховання глобальної свідомості, підвищення культурної компетентності, розвиток навичок співпраці та співробітництва в глобальному масштабі, а також створення умов для відчуття особистої відповідальності за стан світу та готовності до дії для його поліпшення. Відповідно до поглядів Д. Боткіна, глобальна освіта має сприяти розвитку навичок, необхідних для життя та праці в глобальному світі, включаючи розуміння глобальних проблем, культурну чутливість, співпрацю та лідерство.

З позицій виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов зауважимо вагомість таких освітніх компонентів щодо включення у когнітивну й мовну моделі світосприйняття студентів [419]:

– *формування неупередженого погляду* на світ – це процес розвитку критичного мислення та усвідомлення різноманітності і неоднорідності світу навколо нас, здатність особистості розуміти та приймати інші культури, традиції, погляди та сприймати їх як частину різноманітності та багатства світу, а не як загрозу чи ворожість. Неупереджений погляд на світ означає, що особистість усвідомлює різниці у сприйнятті дійсності, прагне до збагачення своїх знань і досвіду шляхом взаємодії з іншими культурами та спільнотами. Такий погляд є важливим для побудови гармонійних міжкультурних відносин та зміцнення миру та співпраці між народами світу;

– *усвідомлення стану планети* – процес усвідомлення людиною наслідків своїх дій на довкілля та природні ресурси Землі. Це включає у себе знання про глобальні проблеми, такі як зміна клімату, знищення біорізноманіття, забруднення

повітря, води та ґрунту, а також розуміння, що кожен відповідає за збереження планети для майбутніх поколінь. Усвідомлення стану планети є важливим елементом глобальної освіти та може сприяти формуванню екологічної свідомості і стимулювати дії, спрямовані на збереження довкілля;

– *крос-культурна грамотність* – здатність людини розуміти та поважати культуру інших народів, мислення та цінності, а також здатність до ефективної комунікації та співпраці з людьми з різних культур: розуміння інших культур, мов, релігійних та етичних переконань, історії та традицій, а також здатність до пристосування до різних соціальних та культурних середовищ. Крос-культурна грамотність є важливою компетенцією при вихованні полі- та мультикультурності в ЗВО, оскільки культурна різноманітність та міжкультурна взаємодія стоять у фокусі уваги успішності й розвитку у сучасному світі. Вона є необхідною для розвитку бізнесу, міжнародних відносин, дипломатії та для зміцнення міжкультурного розуміння та миру;

– *знання глобальної динаміки* відноситься до розуміння тенденцій та процесів, що відбуваються на рівні планетарної спільноти, таких як зміни в геополітичному ландшафті, технологічний прогрес, зміна клімату, демографічні тенденції та інші. Це дозволяє розуміти взаємозв'язки та взаємозалежності між різними країнами та регіонами світу;

– *свідомий вибір* означає здатність розуміти наслідки своїх дій та вибирати стратегії, що максимально сприятимуть досягненню бажаних результатів. При вихованні полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов ключову роль відіграватимуть коучинг-технології, інститути менторства та супервізії. Ці процеси передбачають здатність студентів взяти на себе відповідальність за свої вчинки та їх наслідки. У контексті глобальної освіти, свідомий вибір може означати «вибір екологічно стійких технологій», «сприяння соціальній справедливості», підтримку прав людини та інші дії, що сприяють досягненню глобальних цілей.

Теорія і практика освіти сьогодні вирішує проблему співвідношення етнокультурного і загальнокультурного компо-

нентів у змісті освіти. І це є важливим положенням, адже будь-яке зміщення акценту в ту або іншу сторону може привести до дисбалансу у професійній підготовці здобувачів освіти нового покоління і формуванні їх світогляду в цілому. Тому, доречно використовувати на новому етапі розвитку вищої освіти поняття про полі- / мультикультурну складову в змісті підготовки майбутнього фахівця, зокрема, філологічного напряму.

Викладач іноземних мов завжди був і є активною постаттю, що діє в полі- / мультикультурному суспільстві. Сьогодні фахівцеві потрібно бути не лише носієм етнокультури, а й відповідальним громадянином світу, який володіє актуальними знаннями та компетенціями.

Для реалізації себе як професіонала необхідно мати і глибокі знання у своїй галузі, і бути готовим до вирішення сучасних соціальних проблем з урахуванням мультикультурних особливостей суспільства.

Професійна підготовка повинна забезпечувати фахівця з високим рівнем полі- та мультикультурної освіченості, здатного самостійно шукати та перетворювати знання, використовуючи їх для вирішення соціальних проблем, що виникають [420–422].

Навички міжкультурної комунікації та розуміння культурних відмінностей стають критично необхідними для успішної роботи в глобальному світі. Також важливим є свідомий вибір фахівцем свого шляху розвитку та забезпечення відповідної професійної підготовки, що дасть можливість задовольнити вимоги ринку праці та реалізувати свій потенціал як професіонала.

Для того, щоб ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах полі- / мультикультурного суспільства, випускникові системи вищої освіти і, зокрема, майбутньому викладачеві сучасних мов, необхідна наявність полі- / мультикультурних якостей, компетенцій, ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, знань про історію та культуру, звичаї і традиції різних народів; умінь поєднувати національну самоідентифікацію з повагою до іншої культури, досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур, усвідомлення полі- /

мультикультурності соціуму, володіння декількома іноземними мовами [423, 424].

Невипадково, з-поміж кваліфікаційних характеристик молодих фахівців, які закінчили заклади вищої освіти, керівниками підприємств особливо виділяються такі, як: здатність встановлювати довгострокові зв'язки із зарубіжними партнерами, володіння етикою і культурою спілкування, вміння оперативно вирішувати професійні завдання в полі- / мультикультурному соціумі, професійна мобільність та неперервне професійне самовдосконалення. У сучасному світі все актуальнішим стає питання професійної компетентності, яка включає в себе наявність знань та навичок у своїй сфері та широкий спектр особистісних якостей. Як влучно зауважують Л. Хомич, Л. Султанова й Т. Шахрай у колективній монографії з питань полікультурної освіти, суспільству потрібні працівники, які мають високу мобільність та готовність до постійного підвищення своєї кваліфікації в професійній сфері діяльності. Такі фахівці здатні самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність за їх здійснення. Вони є творчими та співпрацюючими, толерантними до чужої думки та вміють вести діалог. Вони шукають та знаходять змістовні компроміси і прагнуть до взаєморозуміння та неконфліктного співіснування з представниками різних культур [425, 426].

Тож можна зробити висновок, що сучасний фахівець має відповідати сучасним тенденціям суспільства, що соціально обумовлені полі- / мультикультурною складовою.

Для випускників закладів вищої освіти в сучасних умовах, що стрімко змінюються, недостатньо володіти лише теоретико-практичними знаннями за своєю спеціальністю; важливо вміти реалізовувати їх у полі- / мультикультурному середовищі, що динамічно розвивається, зокрема, брати участь в міжнародних проєктах, спільному веденні бізнесу з іноземними державами, підтримувати професійні зв'язки з іноземними колегами у діловому спілкуванні, зважати на можливості підвищення кваліфікації удома й за кордоном тощо.

Сьогодні у світі постійно відбувається взаємодія та взаємопроникнення різних культур, що зумовлює полі- / мульти-

культурний характер освітньо-виховних процесів, головна роль у яких надається професійному володінню іноземними мовами. Тож не викликає сумніву, що необхідно вдосконалювати культуру мовної особистості на всіх етапах навчання, створюючи навчальні програми, навчально-методичні комплекси задля формування високого рівня мовної й мовленнєвої компетенцій спеціаліста. У таких умовах полі- / мультикультурна освіта сприймається як важливий важіль культури, механізм передачі соціального досвіду, сфера педагогічних цінностей, частина педагогічної майстерності викладача, нове полілінгвальне середовище у парадигмі сучасної освіти.

Звернення вчених до дослідження проблеми щодо людського чинника в мові свідчить про важливий методологічний поштовх у лінгводидактиці, про перехід до вивчення мови в тісному зв'язку з цінностями людини, її мисленням та практичною діяльністю (антропоцентричний підхід) та, зрештою, до вивчення полі- / мультикультурної мовної особистості.

Метою цього параграфа є аргументація ключових ідей щодо формування концепції полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов, яка базується на іноземній освіті та підкресленні вагомості полілогу культур, оскільки полі- / мультикультурний підхід вищої освіти зосереджується на навчанні кількох іноземних мов та вихованні, що, у свою чергу, ґрунтується на розумінні та повазі до різних культур. Така концепція сприяє формуванню майбутніх фахівців, здатних до ефективної міжкультурної комунікації, співпраці та розуміння, і забезпечує їхню готовність до викликів сучасного суспільства.

Концепція (від лат. *conceptus* ‘сукупність, система’) у контексті нашого дослідження означає певну систему поглядів, ідей та принципів, які формують певну інтерпретацію явища, процесу чи події. У педагогічній теорії, концепція є провідною ідеєю, яка визначає підходи до вивчення, розуміння та тлумачення педагогічних явищ та процесів [427]. Концепції можуть включати в себе різні аспекти, такі як цінності, методи навчання, підходи до виховання, відносини між викладачем і студентом, а також враховувати культурні, соціальні та інші

контекстуальні фактори. Концепції є важливими для розвитку педагогічної науки та практики, оскільки сприяють розумінню суті та механізмів навчання та виховання, а також допомагають у формуванні стратегій та методів роботи зі студентами.

Концепція як система поглядів спрямовує процес побудови освіти на основі цілісного розуміння його сутності. Концепція виховання полі- / мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов базується на провідних положеннях антропології, аксіології та культурології, що дозволяє розглядати виховання людини як цілісний процес. Вона визначає мету, зміст, методи та засоби освіти для досягнення цієї мети в контексті взаємодії різних культур у полі- / мультикультурному суспільстві; опирається на розвиток особистості та вплив соціокультурного середовища на її творче становлення; представляє мову як інструмент втілення культури в людській особистості, як засвоювальну функцію та формувальну щодо здібностей людини (мовної особистості); наголошує про необхідність залучення особистості через іноземну мову не тільки до мовної системи, але й концептуальної картини світу носіїв мови, що вивчається, та носіїв інших мов, що її використовують.

Концепція формулює цілі, принципи та основні напрямки розвитку полі- / мультикультурного виховання, які призначені для вироблення певних стереотипів міжкультурного спілкування. Головним завданням реалізації такої концепції вважатиметься результативність полікультурного виховання та освіти, що є підґрунтям духовності особистості, основою набуття нею національних та загальнолюдських культурних цінностей.

Правова основа навчання і виховання молоді, зокрема майбутніх викладачів іноземних мов, розкрита в таких документах України:

– у Конституції (Основному Законі) України як головному правовому документові держави, який визначає основні права та свободи громадян, зокрема в галузі освіти. Конституція України закріплює право на освіту, забезпечення доступності та якості освіти, свободу вибору навчального закладу, рівність усіх громадян перед законом у галузі освіти тощо; у

цьому контексті, концепція виховання полі- та мультикультурності має бути спрямована на реалізацію цих конституційних прав та свобод;

– у Законі України «Про вищу освіту» , який визначає правову базу для навчальних закладів вищої освіти, а також права та обов'язки студентів та викладачів. Закон містить вимоги до якості освіти, навчального процесу, визначає компетенції викладачів, а також права та обов'язки студентів; у цьому контексті, концепція виховання полі- та мультикультурності має бути спрямована на дотримання цих вимог та розвиток компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов [428];

– у Національній доктрині розвитку освіти, що визначає основні цілі та завдання системи освіти в Україні, визначає напрями розвитку освіти, а також основні принципи виховання молоді. Для виховання полі- та мультикультурності студентів цей документ є особливо важливим, оскільки однією з основних цілей доктрини є формування висококваліфікованої, творчої та конкурентоздатної особистості, здатної до самореалізації в умовах глобалізації світового співтовариства; у контексті полікультурної освіти, важливим напрямом розвитку є виховання толерантності, розуміння та прийняття культурних різноманітностей, сприяння розвитку міжкультурної комунікації та взаєморозуміння між людьми різних культур [429];

– у Стратегії реформування освіти в Україні, що передбачає забезпечення розвитку вільної та відкритої для всіх людей освіти, що забезпечує високий рівень знань, навичок та компетенцій; у контексті виховання полі- та мультикультурності ця стратегія передбачає створення умов для навчання та виховання в дусі толерантності, рівноправності, поваги до культурної спадщини, традицій та інших особливостей культур різних націй [430];

– Рекомендації Ради Європи з мовної освіти та принципи Болонської декларації містять вимоги до забезпечення якості вищої освіти та розвитку міжкультурної комунікації з метою міжнародної співпраці та мобільності студентів, закликають до створення сприятливого середовища для вивчення іноземних мов та розуміння інших культур [431];

– у Концепції підготовки вчителя іноземної мови щодо вимог нової української школи визначаються вимоги до педагогічної підготовки вчителів іноземної мови, які відповідають сучасним вимогам української освіти та є необхідними для виховання полікультурності. Документ зосереджується на підготовці вчителів з урахуванням вимог Болонського процесу та впровадженням компетентнісного підходу до навчання. Окрім того, концепція підкреслює важливість використання різноманітних методів навчання, зокрема міжкультурної комунікації, що сприяє розвитку культури студентів та взаєморозуміння між представниками різних культур та національностей. Концепція є важливим документом для підготовки вчителів / викладачів іноземної мови, оскільки дозволяє врахувати новітні тенденції та забезпечити викладання мови з урахуванням культурного контексту [432].

Законодавча підтримка полі- / мультикультурної освіти в Україні закріплена на рівні міжнародних документів ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО, таких як «Загальна декларація прав людини», «Загальна декларація про культурне розмаїття», «Декларація принципів толерантності», а також на рівні національного законодавства через Закон України «Про національні меншини в Україні», Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації», інші закони – «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про об'єднання громадян», у Національній доктрині розвитку освіти в Україні та в інших чинних документах. Ці документи містять положення, що регулюють виховання толерантності та поваги до культурного різноманіття в Україні, але перелік ними не обмежується, а доповнюється міжнародно-правовими актами, які були ратифіковані Верховною Радою України, де Україна як держава зобов'язалася дотримуватися міжнародних стандартів у галузі прав людини та культурного розмаїття.

Українські нормативно-правові документи підтримують і сприяють розвитку української нації та збереженню культурної, мовної та етнічної самобутності корінних народів та національних меншин України. Згідно зі статтею 11 Конституції України, держава зобов'язана сприяти консолідації нації та її

культури. З метою збереження та розвитку культурної спадщини корінних народів України, уряд регулярно приймає нормативно-правові акти, що сприяють розвитку національної культури та мистецтва. Наприклад, у 2021 році було прийнято закон про визнання кримськотатарського народу геноцидом. Політика держави в галузі освіти також спрямована на забезпечення доступності освіти для всіх громадян України, незалежно від їхнього етнічного походження, мови чи релігії. Відповідно до Закону України «Про освіту» українські навчальні заклади забезпечують право на навчання українською мовою та відповідну підтримку для навчання мовами національних меншин. Полікультурне виховання є важливою складовою процесу інтеграції України до європейського простору. Згідно зі Стратегією розвитку освіти в Україні до 2021 року, одним із завдань освітньої політики є забезпечення міжкультурної освіти, спрямованої на формування толерантної, відкритої та культурно компетентної особистості. У Листі № 882/15-26 МОН, молоді та спорту України від 10.06.11 наголошується на тому, що важливою проблемою сучасної педагогічної практики є полікультурне виховання дітей, що базується на принципах рівності та недискримінації у всебічному розвитку особистості. У листі також зазначено необхідність створення навчальним закладом умов для збереження та розвитку національних мов та культур. Зазначені нормативно-правові документи підтримують ідею того, що полікультурне виховання молоді має стати пріоритетною метою для освіти. У Листі МОН, молоді та спорту України № 1/9-530, 2012 [433] зазначається, що полікультурність майбутнього громадянина виховується і під час навчального процесу, і шляхом встановлення доброзичливих та позитивних взаємовідносин між студентами різних національностей, відпрацювання навичок поведінки, які базуються на розумінні, терпимості, компромісі, самоповазі та повазі до оточуючих.

Крім того, держава активно сприяє розвитку мовної політики, особливо після повномасштабного вторгнення Російської Федерації на землі України 24 лютого 2022 року з метою окупації та подальшої анексії територій, насадженням

російських пропагандистських лозунгів і викривленням історичних фактів. Відтак, Україна сприяє забезпеченню права на використання української мови в усіх сферах життя, а також розвитку мов національних меншин. Згідно зі Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», держава зобов'язана створювати умови для розвитку української мови та забезпечувати її функціонування як державної мови. До цього відноситься проведення державної мовної політики, розробка мовних програм та стандартів, забезпечення навчання української мови в усіх навчальних закладах, встановлення мовних норм та стандартів в державній та громадській сферах, забезпечення мовних прав громадян, та інше. Низка інших документів також заслуговують увагу.

В Україні державна гуманітарна політика зосереджена на пріоритеті національного виховання, що є одним із стратегічних напрямків розвитку освіти в країні. Метою національного виховання є формування у молоді незалежно від їх національної належності особистісних рис громадян Української держави та виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу. Одним із завдань національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду та успадкування духовних надбань українського народу, а також досягнення високої культури міжнаціональних взаємин [434].

Освіта як соціальна система не може функціонувати поза нею, тому її основним завданням є забезпечення відтворення прогресу науки й культури як цілісної системи духовного й матеріального виробництва, й реалізація цієї концепції сприятиме розвитку всебічної гармонійної особистості. Вища освіта є ключовим елементом соціальної системи, який сприяє адаптації людини до змін у соціальному оточенні та формуванню у неї здатності розвиватись як інтелектуальної особистості. Вона надає інструменти для аналізу інформації, прийняття рішень та внесення внеску у суспільний прогрес, забезпечуючи таким чином сталість інноваційного розвитку.

Вища освіта є ключовим компонентом культурно-духовного розвитку суспільства. Її головна мета полягає в формуванні особистості, яка буде здатна аналізувати інформацію, розуміти нові цінності та робити свідомі висновки. Освіта має сприяти розвитку критичного мислення, моральних установок та високих інтелектуальних здібностей, щоб забезпечити гармонійний розвиток особистості відповідно до вимог сучасного світу [428].

За редакцією В. Кременя в сучасній «Енциклопедії освіти» було відзначено, що в світовій педагогіці існують різноманітні підходи до розуміння сутності полікультурної освіти та виховання, про що неодноразово наголошували доповідачі міжнародних конференцій в Україні. Розвиток полікультурної освіти в українській освіті забезпечується такими підходами, услід за презентаціями результатів наукових пошуків [435]:

– *аккультураційний*: цей підхід у полікультурній освіті включає процес адаптації людини до нового культурного середовища, а також взаємодію різних культурних груп;

– *діалоговий*: такий підхід передбачає діалог між різними культурами, сприяє взаємовідкриттю, взаєморозумінню та пізнанню інших культур, розкривається через діалог чи полілог культур;

– *соціально-психологічний*: цей підхід орієнтується на вивчення соціальних та психологічних процесів, що відбуваються в культурній взаємодії: ідентифікація з культурою, стереотипи, передісторія, міжгрупова взаємодія та інші; допомагає розуміти механізми взаємодії культур та сприяє зменшенню конфліктів.

Україна визнає важливість полікультурної освіти, що засвідчено в положеннях Національної доктрини розвитку освіти. У документі зазначається необхідність виховання демократичної особистості, яка поважає громадянські права та свободи, та ставиться з повагою до традицій, культури, мов та віросповідань народів світу. При цьому, полі- / мультикультурна освіта є невід'ємною частиною національної освітньої системи [429].

Більш різноманітними інструментами для впровадження полі- / мультикультурної освіти в Україні є концепції,

розроблені Міністерством освіти і науки України, починаючи з 2000 року. Вони відображають важливість виховання людини з демократичним світоглядом, яка поважає громадянські права та свободи, а також шанує традиції, культуру, віросповідання та мову спілкування різних народів світу.

Матеріали науково-практичних конференцій в Україні вже подають підібрану компіляцію нормативно-правових актів, сформованих на законодавчому рівні, що вимагають їхньої реалізації й дотримання: Концепція 12-річної загальної середньої освіти [436]; Концепція громадянського виховання [437]; Концепція національного виховання студентської молоді [438]; Лист Міністерства освіти й науки, молоді та спорту України «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи» [433] тощо.

В умовах міжкультурної взаємодії освіта може бути порівняна з мистецтвом створення мозаїки зі складними орнаментальними композиціями, де кожна культура є окремою композицією з унікальним зображенням. Для створення культурної мозаїки потрібно розвивати такі підходи, що сприяють засвоєнню знань про різні культури, розумінню загального та особливого в традиціях, способі життя та менталітеті народів. У світлі полі- та мультикультурності важливо виховувати у покоління, що зростає, толерантність та емпатію до носіїв інокультурних цінностей, що є ключовими складовими успішної міжкультурної взаємодії [95].

У зв'язку зі зростанням глобалізації та міжкультурної взаємодії виникла потреба в розробці концепції освіти, яка зберегла б своєрідність етнокультур, та ще враховувала б вплив процесів глобалізації та інтеграції.

Однією з можливих концепцій є *концепція глобальної освіти*, що базується на підготовці людини до життя в умовах все більш взаємопов'язаного світу та глобальних викликів і криз. Ця концепція є важливим напрямком розвитку сучасної педагогічної теорії та практики й позначає підхід до освіти, що зосереджується на підготовці людей до життя в світі зі зростаючими глобальними проблемами та на підвищенні їх

усвідомлення щодо міжнародної взаємодії, справедливості та сталого розвитку [439].

Сьогодні вже зрозуміло майже усім, що людство вступило в особливий період свого існування. Цей період характеризується процесами посилення інтеграції світу при різкому підвищенні рівня його різноманітності. Свого часу дуже справедливо відзначав великий учений-гуманіст, академік В. Вернадський, що «Людство єдине... людство за всією його різнорідністю стало неподільним, єдиним» [440].

Відбувається глобалізація полі- / мультикультурної освіти; вона спрямована на досягнення пріоритету загальнолюдських інтересів, а саме: на усвідомлення спільності таких глобальних проблем сучасності, як запобігання конфронтації на національному рівні та кровопролиття, екологічної кризи, віри в людину та у творчість мас.

Глобально освічена людина – це особистість, що опанувала глобальне мислення, зміст освіти і має здатності реалізувати на практиці глобальні якості людської культури. Глобалізація освіти передбачає (а) співдружність альтернативних культур (духовної, релігійної, традиційної культур), у тому числі суміжних народів; (б) формування терпимості, добротворчості, а також знань, відносин, поведінки людини, яка зростає; (в) прагнення до справ благородних і благочестивих; (г) зміцнення взаємодопомоги, порозуміння, довіри, поваги до прав інших націй, народів, прав людини та демократичних свобод.

Тому, власне полі- / мультикультурна освіта має стати оптимальним способом залучення поколінь до світової культури за збереженням власної культурної ідентичності. Вплив полі- / мультикультурної освіти сприяє формуванню та розвитку толерантної особистості, що поважає інші етнічні та культурні спільності, та співіснує у світі та розумінні з представниками інших національностей та культур [107, 441].

На підставі аналізу світових тенденцій визначаємо *провідні ідеї концепції полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов* за умов інтеграції освіти і культури, які полягають у такому:

– в умовах багатоаспектного зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, що глобалізується, в межах якого розширюються економічні, політичні та культурні зв'язки між країнами в галузі мовної освіти, розвиток полі- / мультикультурної мовної особистості є кроком до створення сучасного, глобального фахівця, який може успішно працювати в міжнародному середовищі; цей процес сприяє вихованню толерантності, емпатії та поваги до іншомовної спільноти, що є важливим для зміцнення міжкультурних зв'язків та створення гармонійного, різноманітного світу, а також кодується у національній освітній політиці держави;

– метою полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов є формування в них компетентності в галузі міжкультурної комунікації та розуміння різноманітності культур і мов світу, виховання відкритого, толерантного та культурно-освіченого фахівця, який здатний ефективно взаємодіяти з усіма в умовах прогресивного, неруйнівного, але гармонійного та творчого континууму, а також прищеплення поваги до культури інших народів;

– зміст полі- / мультикультурного виховання визначає формування планетарної свідомості, глобального світогляду та базової культури особистості, в якому цінності міжкультурної взаємодії посідають чільне місце;

– технології полі- / мультикультурного виховання покликані відображати принципи діалогу культур, духовності, особистісної орієнтації, глобалізму та інтеграціїі, мобільності, враховувати положення комплексу дидактичних, виховних та акмеологічних педагогічних умов;

– результат полі- / мультикультурного виховання забезпечує виконання нової місії викладача-філолога як модератора культур, який володіє системою лінгвокультурологічних знань, міжкультурною компетентністю, технологією діалогової взаємодії, забезпечуючи успішну комунікацію усіх учасників групи чи команди у процесі вивчення іноземних мов і знайомства з їхніми культур, такий фокус забезпечує полі- / мультикультурне виховання дітей та молоді зі стійкими переконаннями й установками.

Втілення ідей полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов сприяє формуванню толерантності, емпатії та культурної компетентності у випускника. Ці якості допомагають створити гармонійне та демократичне суспільство, в якому люди з різних культур можуть співіснувати та ефективно взаємодіяти. Крім того, такий підхід до виховання майбутніх викладачів іноземних мов забезпечується навчальним середовищем з підсиленням мовної й мовленнєвої підготовки, включенням культурологічного блоку в освітній процес та практичними навичками у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів-філологів.

Сучасний світ потребує нового підходу до вищої освіти, який базується на принципі гуманістичного розвитку особистості, що передбачає індивідуальний підхід до кожного студента, його потреб та можливостей. Освіта повинна сприяти розвитку не лише професійних навичок, але й загальної культури, соціальної та моральної компетентності, здатності до співробітництва та розуміння різноманітності. Новітня філософія та ідеологія освіти характеризуються людино-центрованістю у формі студенто- й ціннісно-орієнтованого підходів, які протиставляються предмето-орієнтованому напряму навчання в освітній парадигмі традиційного навчання [442].

Сьогодні, коли освіта відчуває потребу в радикальних змінах, *принцип гуманістичного розвитку особистості* стає ключовим: Людина стає в центрі уваги, а її інтелектуальний потенціал стає об'єктом вивчення; іншомовна освіта, у свою чергу, не є окремою складовою, а складовою процесу гуманізації суспільства в контексті соціально-економічного, науково-технічного та духовно-культурного розвитку країни. Концепція гуманістичного розвитку особистості націлена на вдосконалення освіти, спрямована на розвиток людини як особистості з її унікальним інтелектуальним потенціалом [443].

Очевидно, що глобалізація впливає на розвиток сучасної цивілізації, яка ставить нас перед новими викликами, породжує серйозні небезпеки та загрози як для людини, так і для людства загалом. У цій ситуації – перед міжнародним співтовариством, перед державами стоїть завдання створити систему

регулювання глобалізаційних процесів, нейтралізувати її негативні наслідки, актуалізувати і впроваджувати позитивні інтеграційні тенденції. Ці обставини стимулюють науку та освіту до пошуку шляхів та засобів створення моделі освіти, яка була б спрямована на виховання особистості нової формації, покликаної орієнтуватися у викликах сучасної цивілізації, бути соціально та морально відповідальною у вирішенні актуальних завдань розвитку людини, сім'ї, держави та суспільства. Такою, на наш погляд, постає *полі- / мультикультурна освіта* як нова педагогічна парадигма для XXI століття. Власне принципи полі- / мультикультурної освіти лежать в основі глобального мислення, яким повинна бути людина майбутнього.

Вихід зі світової кризи можливий лише на рівні гуманістичного світогляду на принципі всеєдності людської цивілізації, духовної інтеграції людських спільнот, багатовимірного діалогу ментальностей та культур. Усвідомлення досвіду історії суміжних народів, досвіду всесвітньої історії, загострює почуття власної національності на основі національної ідеї, як «духовної основи життєдіяльності нації, що ґрунтується на її пріоритетах і цінностях, система соціокультурних координат, що задає їй світоглядні та цілеспрямовані орієнтири»; більш того, «у широкому розумінні національна ідея – це відчуття й усвідомлення спільності історичної долі, сприйняття нерозривності генетичного зв'язку нації, держави, особи, власно ідеал народу, що є узагальненим (часто інстинктивним, підсвідомим) уявленням про призначення нації та її місце в навколишньому світі» [444].

Розвитку полі- / мультикультурної освіти як пріоритетної сфери соціокультурної практики надається велике значення в більшості країн світу. Це завдання знаходиться в центрі уваги Організації Об'єднаних Націй (ООН) і особливо ООН з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО), яка розробляє та сприяє просуванню у суспільну свідомість фундаментальних ідей культури світу та ненасильства, збереження культурної та природної спадщини та надання всім людям рівних можливостей для здобуття освіти. Статут ООН з питань освіти, науки та культури [445] проголошує обов'язком країн-

учасниць сприяти зміцненню миру та безпеки шляхом розширення співпраці народів на користь забезпечення загальної пошани справедливості, законності, прав та свобод для всіх народів без розрізнення раси, статі, мови та релігії. У ньому вперше проголошено ідеали загального миру та безпеки шляхом співпраці народів у галузі культури та науки, доступності освіти, виховання почуття відповідальності вільної людини, збереження та збільшення знань шляхом досліджень, охорони світової спадщини та обміну інформацією.

Ці позиції закріплені та розширені у Декларації принципів міжнародного культурного співробітництва ЮНЕСКО [446], згідно з положеннями якої всім країнам-учасницям слід приділяти більше уваги вкоріненню ідеї захисту світу, заснованого на інтелектуальній та моральній солідарності народів, поширенню культури та освіти, визнанню рівності культур країн та народів. У цьому документі акцентується особлива увага на необхідності перешкоджати проявам ворожості, що передбачає проведення державами політики, спрямованої на реалізацію концепції виховання в дусі міжнародного порозуміння, дружби та миру.

Згідно з програмою сприяння освіті упродовж усього життя для всіх, ЮНЕСКО підтримує та заохочує національні проєкти щодо оновлення систем освіти та вироблення альтернативних стратегій, щоб зробити освіту упродовж життя доступною для всіх. Програма прагне також розширити доступ до початкової освіти та покращити її якість, реформувати в країнах світу системи вищої освіти, а також сприяти подальшій освіті дорослих. Черговим кроком у розвитку міжнародної складової програмних документів ЮНЕСКО слід вважати прийняття Рекомендацій про виховання у дусі міжнародного порозуміння, співпраці та миру та виховання у світлі проявлення й виховання поваги до прав людини та основних свобод [447], в яких запроваджується поняття «міжнародне виховання».

ЮНЕСКО пропонує своє розширене трактування змісту поняття «виховання». Термін виховання позначає весь процес суспільного життя, за допомогою якого окремі особи та

соціальні групи свідомо навчаються розвивати свої таланти, здібності, схильності та знання в рамках та для блага національної та міжнародної спільноти. Цей процес, згідно з концепцією виховання ЮНЕСКО, не обмежується будь-яким конкретним заходом. У Рекомендаціях також наголошується на необхідності зняти термінологічну проблему, яка може виникнути при вживанні терміну «міжнародне виховання». «Терміни *міжнародне порозуміння*, *співробітництво* та *світ* слід розглядати як єдине ціле, засноване на принципі дружніх відносин між народами та державами, що мають різні соціальні та політичні системи, та на повазі прав людини та основних свобод» [447], – наголошується у Рекомендаціях. Різні супутні значення цих трьох термінів зводяться на одне стисле поняття – «міжнародне виховання».

Завданням системи освіти, таким чином, стає підготовка людини до ефективної діяльності у полі- / мультикультурному середовищі, що пов'язано з розумінням культурного розмаїття, з толерантним ставленням до цього і здатністю до культуру відповідної гуманної поведінки (у відповідності до конкретних культурних умов).

У цьому зв'язку полі- / мультикультурна освіта і полі- / мультикультурне виховання майбутніх педагогів, викладачів закладів вищої освіти, формування у них міжкультурної компетентності як професійної, так і загальносоціальної особистісної якості, є необхідною умовою становлення національної еліти нашої країни. Це положення, перш за все, пов’язано, з тим, що педагог, з одного боку, є членом полі- / мультикультурного суспільства, а, з іншого, – за своєю професійно-педагогічною місією повинен бути здатним і готовим до полі- / мультикультурного виховання дітей та молоді.

Чергова концептуальна ідея побудови процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов стосується *мети,* яка має відображати процес прогресивних змін якостей особистості майбутнього педагога відповідного до вимог сучасного суспільства для поступового, неруйнівного, але гармонійного та творчого розвитку спеціаліста філологічного напряму, формування у нього знань та навичок,

необхідних для життя та діяльності в різних культурах, шанобливого ставлення до їхніх культурних цінностей.

Актуальні питання полі- / мультикультурної освіти в умовах багатоаспектного зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, що отримав назву глобального, в межах якого розширюються економічні, політичні та культурні зв'язки між країнами в галузі мовної освіти в умовах реальних контактів студентів та майбутніх спеціалістів з носіями численних культур за допомогою вивчених у вузі мов досліджувались цілою низкою науковців [5, 6, 95, 338, 441, 448–453]. З-поміж зарубіжних учених можна виділити наукові доробки багатьох дослідників [454–459].

Здійснений аналіз провідних ідей розвитку полі- / мультикультурної освіти на сучасному етапі дозволив виявити низку тенденцій становлення полі- / мультикультурної освіти, зокрема:

1) універсальність загальнолюдської культури, її глобальний загальнопланетарний характер і унікальність етнічних культур, збереження та накопичення, головним чином, позитивних культурних традицій;

2) інтеграція в освіті міжкультурного та полі- / мультикультурного компонентів на основі загальнонаціональної та загальнолюдської самоідентифікації;

3) залучення до цивілізаційних процесів, що ґрунтуються на національній, міжнародній та світових культурах;

4) прояв історико-регіональних та локальних особливостей взаємодії народів, що сприяє реалізації національно-регіонального компонента освіти;

5) розвиток двомовності та багатомовності як засобів зближення та об'єднання між народами упродовж тривалого історичного розвитку;

6) глобалізація (перехід через національну освіту до світових досягнень культури) та регіоналізація й етнізація (перехід від загальнолюдських цінностей до різноманіття національних культур);

7) поєднання збереження культурної самобутності, національних цінностей народів з розширенням взаємодії їх

культур у межах інтеграції у вітчизняний та світовий полі- / мультикультурний простір.

Інша концептуальна ідея побудови процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов стосується наповнення його змісту, а власне:

– зміст полі- / мультикультурного виховання має забезпечити формування планетарної свідомості, глобального світогляду та базової культури особистості педагога-філолога;

– у такому випадку цінності міжкультурної взаємодії посідають чільне місце.

Проблеми, що виникли перед людством на порозі XXI століття, ставлять його перед необхідністю фундаментальних змін у цінностях та установках, що виступають як умова його подальшого існування. Опираючись на факти, що свідчать про можливі кризи, які охоплюють світ, ми розуміємо, що традиційна парадигма мислення є вже неспроможною для вирішення соціальних конфліктів. Так, XXI століття – це час фундаментальних змін, що відбуваються у свідомості всього людства, виникнення нового розуміння світу та місця людини у цьому світі. Соціальні катастрофи, що є результатом людської діяльності, війни й терористичні акти країн-сусідів, які сьогодні увесь світ спостерігає, ставлять проблему виживання людства, подальшого існування людини та створеного ним світу як таку, що потребує нагального вирішення. Більшість людей планети розуміє, що жодна економічна й політична реформи не зможуть урятувати країну, якщо не вирішити проблеми освіти.

Криза сучасної системи освіти, що відбувається у всьому світі, вимагає докорінної зміни людської свідомості, переосмислення мети та сенсу її існування. Ці процеси диктують необхідність посилення ролі формування планетарної свідомості майбутніх педагогів [460–462].

Дослідження, які були проведені останнім часом в закладах вищої освіти, показують, що упровадження інноваційних технологій навчання і виховання не вирішують кінцевої мети – розкрити найкращі якості людини на основі загальнолюдських цінностей – бути добрішою, милосердною, благородною, толерантною. Навпаки, тривога, занепокоєння,

невпевненість, страх дедалі більше характеризують її внутрішній стан і вказують на нестабільність емоцій та соціальну дезадаптацію [463, 464].

Разом з тим існує ідеал та мета вищої духовної Людини, той ідеал, що рухає нею у прагненні перемогти власну природу. Так і створення людини – ноосфера – є ще досить дисгармонійною, яка перебуває у стані становлення. Люди повинні нарешті почати ставитися до майбутніх поколінь із справжньою повагою, реально піклуючись про них, а не лише про свої інтереси.

Тема формування планетарної свідомості важлива у багатьох аспектах. У нашій роботі в контексті виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов розглядається один із них: формування планетарної свідомості у процесі аккультурації – проникнення однієї культури в іншу, що є показником такого природного факту, як єдність людства. Аккультурація сприяє розширенню свідомості, яка здатна «вмістити» у собі значення співпраці з представниками інших культур.

Основним принципом буття людини у системі такої свідомості є принцип загального блага. Цей принцип є визначальним у педагогічному процесі. Розвиваючи вищу природу у собі, людина починає жити у іншому просторі, з іншими цінностями, її свідомість прагне віддавати, допомагати, висвітлювати, підтримувати. Принцип загального блага визначатиме зміст полі- / мультикультурного виховання людини, що відбувається через формування планетарної свідомості, коло народжується принципово нова система світорозуміння, формується якісно новий світогляд.

Під час освоєння полі- / мультикультурних лінгвокультурологічних знань, набуття полі- / мультикультурної свідомості, духовних ідеалів і норм та виховання полі- / мультикультурності викладачами-філологами, у ЗНО навчання відбувається комплексно у рамках іншомовної освіти. Це є частиною педагогічної концепції, яка максимально використовує можливості цього освітнього процесу для формування полі- / мультикультурної особистості. Для визначення основ педаго-

гічної концепції був проведений аналіз наукової літератури з питань загальної освіти та виховання сучасної студентської молоді, які активно вивчаються науковцями в Україні та за кордоном [20, 387, 461, 465–468].

Загальне, що об'єднує погляди цих науковців, є те, що обов'язковими особистісними якостями сучасної студентської молоді мають стати:

– сформований гуманістичний світогляд, заснований на загальнолюдських цінностях та правилах життя в умовах соціуму, що швидко змінюється;

– життєздатність особистості, як можливість забезпечення особистістю свого психологічного, соціального та фізичного благополуччя, що дозволяє зберігати свою стійкість цілісність та незалежність, а також самоствердження та самоповагу;

– планетарна свідомість включає кілька аспектів: наукова свідомість, екологічна свідомість, гуманістична свідомість;

– винятково важливе самовизначення студента як «ноосферної» людини, єдність її знань у галузі теорії, переконань і життєвої практики; розуміння великої персональної відповідальності кожної людини за світ живої та неживої природи, відносини людей та стан усієї планети Земля в цілому.

Людина з планетарною свідомістю є водночас і полі- / мультикультурною особистістю. Зміст полі- / мультикультурної педагогічної освіти і виховання будується навколо нижчезазначених орієнтирів (Рис. 27).

Відтак, прокоментуємо кожен із орієнтирів змісту полі- та мультикультурної освіти й виховання у педагогіці:

Соціокультурна ідентифікація особистості позначає процес формування уявлень особистості про себе та своє місце в соціокультурному середовищі. Цей процес включає у себе усвідомлення особистістю своїх культурних ідентифікаторів, таких як мова, національність, релігійна приналежність, соціальний статус тощо.

Освоєння системи понять та уявлень про полі- / мультикультурне середовище описує процес ознайомлення особистості з різноманітними культурними традиціями та звичаями різних етнічних груп та народів, допомагає формувати

більш толерантне та розуміюче ставлення до інших культур, розвивати культурну компетентність.

Виховання позитивного ставлення до оточення з іншими культурними цінностями на основі міжкультурної взаємодії – це процес створення умов для взаємодії між різними культурами з метою взаємного збагачення та розуміння. Цей процес допомагає формувати в особистості відкрите та позитивне ставлення до різних культур, а також навички взаємодії з представниками інших культур.

Розвиток навичок соціально-педагогічного спілкування представляє процес формування умінь та навичок ефективної взаємодії з іншими людьми на основі взаєморозуміння та поваги до культурних різниць, допомагає особистості вміти ефективно спілкуватися з представниками різних культур, враховуючи їхні цінності, традиції та погляди, сприймати їх як «Іншого», а не «Чужого».

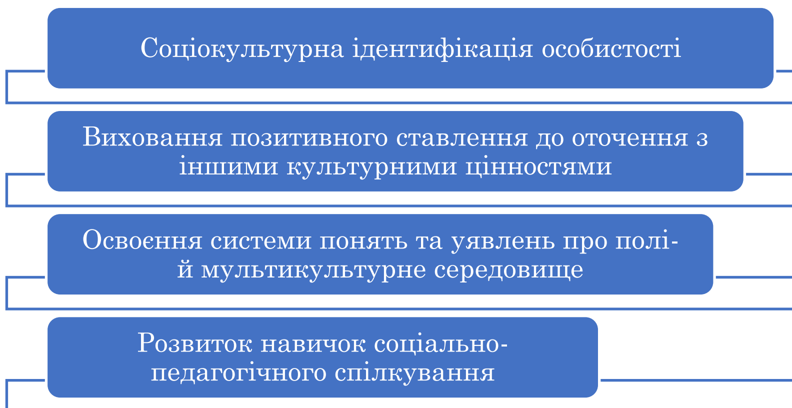


Рис. 27. *Орієнтири змісту полі- / мультикультурної педагогічної освіти і виховання*

Це забезпечує набуття студентами – майбутніми фахівцями, таких особистісних характеристик полі- / мультикультурної особистості:

– усвідомлення полі- / мультикультурності суспільства, участь у міжкультурній взаємодії з позицій гуманізму, толерантності, культурного плюралізма;

– національна ідентичність і здатність до пізнання цінностей різних національних культур;

– здатність до самореалізації у поліетнічному середовищі;

– позитивне сприйняття культурного різноманіття суспільства, як основи культурного прогресу цивілізації;

– прагненя до культурного обміну і взаємозбагачення;

– культурна, професійна рефлексія і самооцінка.

У контексті дослідження полі- / мультикультурність розглядається і як загальносоціальна, і як професійна якість педагога – майбутнього викладача іноземних мов.

Ще однією концептуальною ідеєю побудови процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *результат,* а власне усвідомлення нової місії викладача-філолога як модератора культур, який володіє системою лінгвокультурологічних знань, міжкультурною компетентністю, технологією діалогової взаємодії, забезпечуючи успішну групову комунікацію в процесі освоєння іноземних мов і культур, здійснює полі- / мультикультурне виховання дітей та молоді.

Результатом полі- / мультикультурної освіти є забезпечення культурно-соціальної ідентифікації особистості педагога, відкритого іншим культурам, національностям, расам, віруванням. Запит на фахівців, здатних до якісного іншомовного навчання дітей і молоді у системі загальної, середньої професійної та додаткової освіти, передбачає формування команди методологічно грамотних та мотиваційно підготовлених до здійснення інноваційної педагогічної діяльності викладачів іноземних мов, функціональна грамотність яких у предметній галузі, яку вони обрали, не повинна викликати сумніву.

Інтелектуально розвинений, культурно вихований та високоосвічений лінгвіст – це провідник у глобальний інформаційний світ стратегічних комунікацій через інтеграцію освітніх систем, і насамперед, через міжкультурну комунікацію. Комплексна ціннісна модель підготовки такого спеціаліста

реалізується у полі- / мультикультурному просторі сучасних закладів вищої освіти.

Так, різні аспекти професійної підготовки педагогів-філологів, викладачів іноземних мов досліджували вітчизняні [277, 469–485] та зарубіжні учені [486–497].

Орієнтація на міжкультурну комунікацію зумовила необхідність перенесення акцентів у процесі підготовки спеціалістів – викладачів іноземної мови.

На перший план виходить формування здатності такого фахівця виступати в ролі «ретранслятора культур» – спеціаліста з міжкультурної комунікації, посередника між культурами, який під час навчання іноземним мовам надає знання щодо особливостей різних культур (культури своєї країни та країни мови, яка вивчається), розкриває особливості їхньої взаємодії. Для цього він має володіти певним набором особистісних якостей, бути готовим до спілкування декількома іноземними мовами та до здійснення підготовки здобувачів освіти до міжкультурного взаєморозуміння та взаємодії. З цієї точки зору, нам особливо важливим є формування фахівця з міжкультурної комунікації, який виступає як «медіатор культур». Таке положення базується на принципах діалогу і взаємодії різних культур.

Так, однією зі значних складових професійної підготовки викладачів іноземних мов виступає соціокультурний компонент, що сприяє більш усвідомленому оволодінню іноземною мовою як засобом спілкування. Підготовка студента – майбутнього викладача іноземних мов, до самостійної професійної діяльності – це процес досить складний та багатоаспектний, у якому міжкультурна освіта та виховання його особи займає особливе місце. Полі- / мультикультурна освіта має на меті забезпечити взаємодію та обмін між різними культурами, що в результаті сприяє розвитку особистості та її самовизначенню в глобалізованому світі. Цей підхід дозволяє створити сприятливе середовище для розвитку толерантності, взаєморозуміння та відкритості до інших культурних цінностей, що є важливим фактором в формуванні особистості, створення педагогічного середовища, повного безпеки й довіри, для взаємо-

збагачення малої та домінуючої культур. Це сприяє становленню та самовизначенню особистості, розширенню її світогляду та розумінню різноманітності культур. Відповідно, метою навчання іноземних мов визначається не набір конкретних умінь, не отримання окремих знань про культуру країни мови, що вивчається, а формування такої мовної особистості, яка буде здатна до активної та продуктивної життєдіяльності в глобальному полі- / мультикультурному суспільстві. Ми пропонуємо назвати такого спеціаліста полі- / мультикультурною мовною особистістю.

Необхідність формування полі- / мультикультурної мовної особистості продиктована власне умовами глобального світу, для ефективного функціонування у якому недостатньо вивчати і розуміти лише культуру країни мови, що вивчається (наявний підхід у традиційній системі освіти). Відповідно, формування мовної особистості потребує принципово відмінного підходу, який на когнітивному рівні ґрунтувався б як на осмисленні універсальних культурних концептів, що мають загальнолюдську цінність, так і на розумінні специфічного культурного характеру вираження таких концептів у різних етнокультурах.

Сучасний викладач іноземних мов повинен володіти полі- / мультикультурною професійно-педагогічною компетенцію. *Полі- / мультикультурна компетенція викладача*, у нашому розумінні, постає як комплексне формування професійних та соціально-культурних компетенцій, які дозволяють йому успішно реалізовувати завдання полі- / мультикультурної освіти та виховання дітей та молоді. Ці компетенції включають не тільки високий рівень інтелектуальних знань, а й розвиток особистісних якостей, таких як толерантність, емпатія, відкритість до інших культурних цінностей та сприйняття культурної різноманітності.

Доцільність виділення у структурі професійної компетентності педагога полі- / мультикультурної компетенції обумовлена потребою, по-перше, точнішого визначення та змістовнішого трактування якостей особистості, професійних знань та вмінь викладача, необхідних для успішної педагогічної

діяльності у полі- / мультикультурному середовищі, а, по-друге, розробки програми вдосконалення системи професійно-педагогічної підготовки викладачів у межах сучасних соціально-педагогічних реалій. Полі- / мультикультурна професійно-педагогічна компетенція викладача іноземних мов є інтегрованим результатом навчальної діяльності, педагогічної практики та позааудиторної виховної роботи, а також їхніх самодетермінантних аналогів (самоосвіти, самонавчання, самовиховання). Процес полі- / мультикультурної освіти і виховання майбутніх викладачів іноземних мов передбачає розвиток його становлення як «*медіатора культур»,* як суб'єкта «діалогу культур», у зв'язку з чим виникає потреба формування його інтеркультурної свідомості.

Визначаючи інтеркультурну свідомість як знання, усвідомлення та розуміння відносин (подібності та відмінності) між культурою своєї рідної країни та країною, мову якої вивчають, ми наголошуємо на розвитку здатності здобувачів освіти ставити себе на місце іншої людини, розуміти і приймати її з усіма особливостями, усвідомлювати рівень відносності власних переконань при збереженні своєї культурної ідентичності. Йдеться, таким чином, про формування здатності вийти за межі своєї культури, здатність до зміни в процесі знайомства з іншою культурою.

Викладач іноземних мов, що має чітке уявлення про свою культурну ідентичність, усвідомлює поняття культури та безліч способів її прояву надалі здатний навчити дітей визнавати та поважати в кожній людині властиве їй право бути самим собою.

Сучасний викладач іноземних мов як полі- / мультикультурна мовна особистість здатний навчити дітей та молодь не нехтувати відмінностями, а розцінювати культурне різноманіття як позитивний момент, що сприяє їхньому інтелектуальному та емоційному збагаченню, розширенню кругозору, набуттю нового життєвого досвіду. Полі- / мультикультурна освіта і виховання педагога передбачає розуміння й дослідження природи стереотипів, їхню роль у формуванні упереджень, расизму, дискримінації.

Отже, полі- / мультикультурну освіту як культурний феномен характеризують такі положення:

– механізмом полі- / мультикультурності є полілог та діалог культур, полімовна та білінгвальна особистість, глобальні процеси у розвитку полі- / мультикультурної освіти;

– завдання полі- / мультикультурної освіти, цілі, функції (гуманістично-орієнтаційна, культурологічна, освітня, комунікативна, адаптивна);

– модель реалізації полі- / мультикультурної освіти на основі провідних педагогічних парадигм: особистісно-орієнтована, його критерії;

– культурологічний підхід як об'єктивний зв'язок людини та культури, система цінностей;

– системний, культурологічний, аксіологічний, рефлексивний та підхід освітнього середовища як методологія побудови педагогічної системи самоактуалізації особистості в полі- / мультикультурній освіті;

– педагогічна культура викладача у полі- / мультикультурному просторі освіти: викладач як полі- / мультикультурна мовна особистість.

Концептуальні ідеї розвитку полі- / мультикультурної освіти у закладах вищої освіти торкаються, перш за все, формування полі- / мультикультурного освітнього середовища. Розглянемо це питання дещо детальніше.

Специфічні ознаки полі- / мультикультурної освіти (Рис. 28) убачаються такими: поєднання національних (мова, історія, мистецтво, фольклор, традиції народної педагогіки) та загальнонаціональних (інтерсоціальних) категорій; динамічний процес педагогічної взаємодії у полі- / мультикультурній освіті. Іншими вагомими компонентами формування полі- / мультикультурного освітнього середовища (Рис. 29) є такі, як специфіка змісту полі- / мультикультурної освіти; сукупність наукових підходів до полі- / мультикультурної освіти; цілепокладання в освітній установі з реалізації полі- / мультикультурної освіти; зміст полі- / мультикультурної освіти; організація полі- / мультикультурної освіти в освітній установі; шляхи реалізації полі- / мультикультурної освіти.

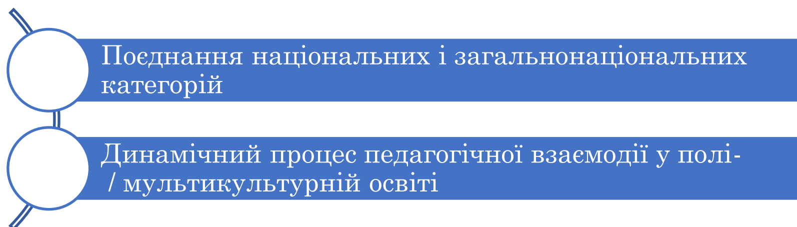


Рис. 28. *Специфічні ознаки полі- / мультикультурної освіти*

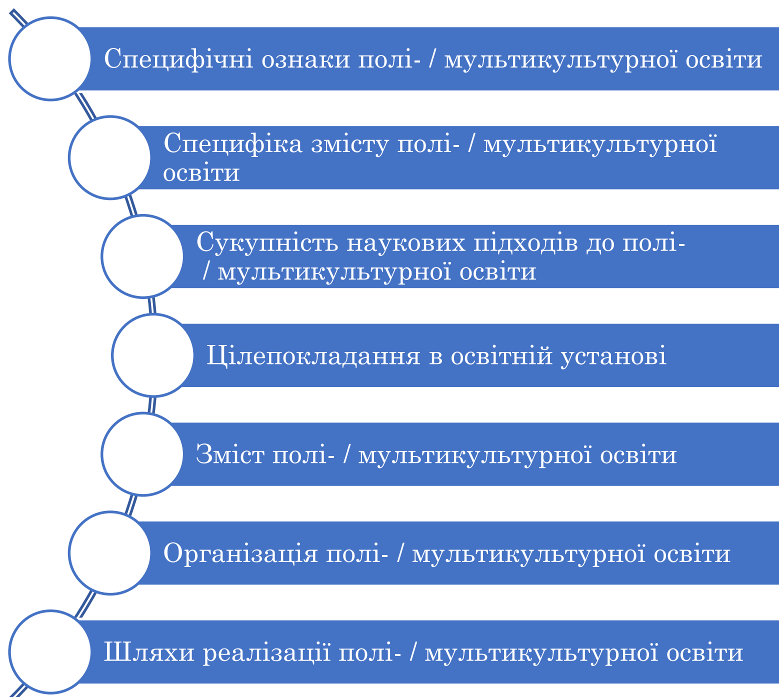


Рис. 29. *Формування полі- / мультикультурного освітнього середовища: компонентний склад*

Специфіка змісту полі- / мультикультурної освіти – це, перш за все, глобалізм, планетарний світогляд, духовна культура особистості),тоді як сукупність наукових підходів до полі- / мультикультурної освіти включає застосування системного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, культурологічного, рефлексивного підходів і підходу освітнього середовища, а також регіоналізації освіти; більш того, особливого значення набуває інтеграція педагогічної взаємодії на основі комплексного підходу.

Цілепокладання в освітній установі з реалізації полі- / мультикультурної освіти має на меті визначення полі- / мультикультурної освіти через призму соціальних, міграційних, історичних умов життя, причому, розвиток полі- / мультикультурної освіти відбувається у контексті гуманітарної культури навчального закладу.

Зміст полі- / мультикультурної освіти у закладі вищої освіти з-поміж іншого детерміновано провідними культурними традиціями, ідеями толерантності, віротерпимості, національними та загальнолюдськими цінностями, підготовки здобувачів освіти до життя у полі- / мультикультурному суспільстві, що вимагає враховувати у змісті полі- / мультикультурної освіти принципи єдності регіональних та глобальних чинників освіти.

Далі, організація полі- / мультикультурної освіти в освітній установі відзначається таким – особистісно-орієнтований підхід, діалог та полілог; орієнтація на зону найближчого розвитку полі- / мультикультурності; самоактуалізація, самоосвіта та самовираження особистості як чинники формування полі- / мультикультурної мовної особистості здобувачів освіти «на перехресті культур». У той же час, шляхи реалізації полі- / мультикультурної освіти в освітній установі включають засвоєння науково-освітньої, філософської, етнологічної інформації; аналіз соціокультурних міграційних явищ та полі- / мультикультурних відмінностей; асоціацію та ідентифікацію здобувачів освіти до цінностей полі- / мультикультурності, до тієї чи іншої культури; формування пізнавального інтересу до проблем полі- / мультикультурного суспільства.

2.2. Зміст і структурні компоненти полі- / мультикультурності викладачів іноземних мов

Зміни, що відбуваються в світі, все більше впливають на розвиток педагогічної теорії і практики у формуванні полі- / мультикультурної особистості фахівців. Знання мови, культури країни, ментальності народу мови, що вивчається, відіграють визначальну роль у професійній діяльності майбутніх викладачів іноземних мов, впливаючи на іншомовну комунікативну компетенцію.

Полі- / мультикультурність можна розглядати як складну інтегративну концепцію, що включає різноманітні компоненти, специфічні прояви, взаємозв'язки та чинники розвитку, які визначають сутність існування, функціонування й розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості. Для ґрунтовного аналізу концепції потрібно використовувати науковий підхід, що передбачає деталізацію її складових, визначення їх взаємозв'язків і дослідження факторів, які впливають на їхній розвиток. Викладач іноземних мов повинен мати високий рівень професійної компетентності та культурологічних знань, щоб здійснювати ефективну освітню діяльність у межах завдань полі- / мультикультурної освіти.

Науково-педагогічний процес у вищих навчальних закладах є системним та інтегративним за своєю природою. Як вже було зазначено вище у параграфі 1.2, набуття професійних та лінгвокультурологічних знань у цьому процесі формує не лише професійну культуру, але й загальну культуру викладача як складову його системної інтегративної якості. Ця якість, в свою чергу, складається із взаємозалежних та взаємообумовлених аспектів, що включають змістовні та функціональні складові, спрямовані на формування культурної компетентності студентів. Таким чином, викладач у вищому навчальному закладі повинен мати багатий фаховий багаж, засвоєні знання та уміння, а також високий рівень загальної культури, що дозволяє йому ефективно виконувати свої освітні та виховні завдання, сприяючи формуванню в студентів культурної компетентності [498].

Загальна культура людини постає як єдине ціле, що включає базову (внутрішню) культуру, обумовлену особистісно-ціннісними та діяльнісними особливостями людини, вихованістю в родині, системі освіти й освіченість як освоєну сукупність положень, що характеризується системністю, широтою, глибиною соціокультурних знань. У процесі формування полі- / мультикультурності особистості, ключовим фактором успіху в педагогічній діяльності є набуття знань про власну культуру. Збагачення культурних навичок та прийняття чужої культури є неможливим без високого рівня національної самосвідомості, що є невід'ємною частиною професійного розвитку педагога [499].

Відповідно до теоретичного аналізу явищ, що відносяться до понять «полі- / мультикультурність», «полі- й мультикультурна компетентність», характеристики «полі- / мультикультурної мовної особистості», представлених у першому розділі вище, ми перейшли до дослідження робіт, які детально й чітко описують розкриття структурних компонентів полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. З-поміж таких робіт можна виокремити низку ґрунтовних наукових праць [55, 449, 453, 500–503], у яких дослідники у спробі осягнути справжній зміст полі- / мультикультурності, встановити значущість її компонентів, виявити рушійні чинники розвитку полі- / мультикультурної особистості, звертаються до визначення її структури. Виділені ними компоненти безпосередньо залежать від підходу, що обирається до аналізу сутності полі- / мультикультурності.

Зупинимося на розгляді тих її компонентів, які можуть бути корисними для нашого дослідження.

На думку О. Котенко [501], однією з важливих якостей особистості є полі- / мультикультурність, яка передбачає розуміння та прийняття різноманітності культур та здатність до ефективної міжкультурної взаємодії, що загалом формалізується у вигляді особливого системотворчого компонента у структурі особистості. До структури полі- / мультикультурності дослідниця включає комплекс знань, уявлень, звернених до людини та здобутих із соціального та особистого

досвіду; сукупність цінних орієнтирів, переконань та якостей особистості, здатність і потреба особистості до загальності, наявність комунікативних умінь і навиків, мовленнєва культура, емоційне ставлення до світу як сторона особистості, а також розуміння людини щодо проявів своїх реальних можливостей впливу на навколишній світ, на саму себе. Ми погоджуємося з цією думкою, адже соціальна активність є основою для формування гуманної поведінки полі- / мультикультурної особистості, здатної до міжкультурної комунікації на засадах рівноправності і поваги до комунікантів, які є носіями іншої культури.

На системному рівні й підході до аналізу полікультурності наголошує дослідник О. Мордань [504], підкреслюючи, що необхідно зважати на визнанні цілісності існування, встановленні взаємозв'язків компонентів, визначення умови їхнього функціонування. При цьому автор зауважує, що самовизначення та самосвідомість людини в культурі та соціумі можливі як явища лише на основі ціннісних відносин; далі О. Мордань опирається на зміст таких структурних компонентів, як когнітивний, аксіологічний, комунікативний, емоційний, рефлексивний, діяльнісний.

У той же час, В. Бойченко [449] дещо стисліше підходить до визначення компонентів у структурі полі- / мультикультурного виховання школярів та виділяє когнітивний, аксіологічний та діяльнісно-практичний компоненти, ґрунтуючись на диференціації понять людського пізнання, цінностей та діяльності («культуротворчість»). Ціннісний компонент полі- / мультикультурності, у свою чергу, нерозривно пов'язаний із духовністю.

Такий підхід до визначення структурно-змістовних характеристик полі- / мультикультурності видається нам співзвучним науковому підходу до визначення змісту загальної культури особистості, яке розвиває у своїх наукових розвідках О. Семашко [505]. Відповідно до цього підходу, учений визначає три глобальні сфери змісту культури:

– культура особистості (культура відносин і культура саморегуляції);

– культура діяльності (культура інтелектуальної діяльності та культура предметної діяльності);

– культура соціальної взаємодії з іншими людьми (культура поведінки та культура спілкування).

При вихованні полі- та мультикультурності викладача іноземних мов за основу можна взяти концепцію теорії особистості Б. Ананьєва [506] про те, що людина є складною і багатоманітною системою, яка поєднує в собі різні компоненти, такі як спілкування, пізнання та праця, тісна взаємодія яких, у свою чергу, сприяє розвитку особистості. Звідси виділяються складові культури, які властиві кожній окремій людині: розуміння світу (осмислення), знання світу і про себе в ньому, уміння, творче перетворення та готовність людини до розвитку.

Згідно з теорією відношень В. М'ясищева [507], людина проявляється у системі відносин до суспільства, інших, до себе і до праці. Тут необхідно виділити чотири складові культури особистості: культуру знання, культуру ставлення – до себе, соціуму, світу, знань, цінностей; культуру спілкування та культуру соціальної взаємодії; культуру діяльності з присвоєння та відтворення соціокультурного досвіду.

Культура особистості безсумнівно впливає на її діяльність. Так, згідно з М. Каганом [508], діяльність людини є багатокомпонентною та включає низку потенціалів: гностичний, аксіологічний, творчий, комунікативний, художній.

Отже, дотримуючись до цієї думки, вважаємо за доцільне використовувати такий метод, який уможливлює аналіз структурних компонентів полі- / мультикультурності особистості відповідно до структури особистості як суб'єкта культури, суб'єкта її привласнення та суб'єкта саморозвитку за відповідними видами діяльності.

У результаті вибудовується структура полі- / мультикультурності особистості, що складається з таких компонентів:

– когнітивний (здатність і прагнення до пізнання та самопізнання);

– аксіологічний (гуманістичні ціннісні орієнтації);

– комунікативний (здатність до спілкування на основі загальнолюдських цінностей);

– художньо-естетичний (здатність розуміти, оцінювати явища мистецтва);

– рефлексивно-діяльнісний (здатність та готовність особистості до активної діяльності з освоєння та відтворення соціального досвіду, саморефлексія).

З урахуванням попередніх педагогічних досліджень і описаних вище тверджень, можна стверджувати таке:

1. У наукових розробках часто можна зустріти недостатньо чітке визначення поняття загально-професійної культури особистості, зокрема в контексті викладача іноземних мов. Відсутність чіткої методології у розумінні цього поняття обмежується загальними аспектами, такими як філософія, соціологія та культурологія.

2. Основним питанням, яке має бути вирішене в контексті дослідження полі- / мультикультурності особистості, є уточнення його сутності та місця у структурі загальної культури особистості. На думку дослідників, поняття «полі- / мультикультурність особистості» потребує більш глибокого і детального вивчення, оскільки його методологічна основа ще не достатньо розроблена та узагальнена. Зазвичай воно розглядається як складова «базової культури особистості» або «професійної культури» педагога-філолога, а також зв'язане з «культурою спілкування» і « культурою міжнаціонального спілкування». Це можна розглядати як аналог лінгвокультурологічних знань. Зокрема, пропонується провести аналіз наявних теорій культурної психології, культурології та соціальної педагогіки, щоб зрозуміти роль полі- / мультикультурності у формуванні особистості. Крім того, важливим завданням є розробка методів діагностики та оцінки рівня полі- / мультикультурності особистості, а також визначення шляхів її розвитку та впровадження в педагогічний процес.

Тому, для визначення структурних компонентів полі- / мультикультурності викладачів іноземних мов на основі співвідношення понять «загальна культура особистості», «професійна культура» і «педагогічна культура», як зауважує В. Дьоміна, пропонуємо зосередитися на основних напрямах, які націлені на відображення сутності поняття полі- / мультикультурності у

процесі виховання: рівень культури особистості педагога, рівень культури діяльності педагога, рівень культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми та спілкування.

У нашому розумінні, *рівень культури особистості педагога* – це ступінь розвитку та вираженості культурних компетенцій, якими педагог володіє в межах своєї професійної діяльності. Це може включати в себе такі аспекти, як знання іншомовної та національної культур, вміння вести міжкультурну комунікацію, культуру міжособистісних стосунків, професійну етику, культуру спілкування зі студентами, батьками, колегами та іншими учасниками освітнього процесу, тоді як В. Дьоміна включає у цей рівень цінності, норми, ідеали, способи соціокультурної практики, знання про себе, людей, соціум, світ, способи пізнання світу. Ми підходимо до визначення цього рівня з позиції інтегральної піраміди, у якій система цінностей, моральних норм і переконань уже сформували перший досвід соціокультурної практики, а на когнітивному рівні відбулося усвідомлення свого цілісного «Я» у світосприйнятті із іншими.

Далі, ми визначаємо *рівень культури діяльності педагога* як ступінь ефективності та його професійної компетентності в освітній діяльності. Це може включати в себе знання методів та стратегій навчання, вміння працювати зі студентами різних вікових категорій та з різними потребами (інклюзивність і диверсифікація в освіті), здатність до самоосвіти та професійного розвитку, тоді як науковиця визначає рівень культури діяльності педагога як ставлення до себе, людей, соціуму, світу, знань, цінностей; діяльність по присвоєнню знань, цінностей, способів пізнання миру, соціокультурного досвіду.

Наприкінці, *рівень культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми та спілкування* позначає ступінь знань, навичок та вмінь особистості вести соціальну взаємодію з іншими людьми, зокрема, вміння вести діалог і полілог, розв'язувати конфлікти, співпрацювати та робити спільну справу. Це також може включати в себе культуру міжкультурного спілкування та знання міжнаціональних традицій та культурних особливостей різних країн і народів. В. Дьоміна

окреслює цей рівень як соціальну взаємодію, у ході якої передавання / перехід знань, цінностей, способів пізнання миру є частиною соціокультурного досвіду.

В цілому, рівень культури особистості педагога є важливим показником професійної компетентності викладача і об'єднує в собі рівень культури діяльності педагога та рівень культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми та спілкування як знання, вміння та навички викладацької діяльності, а також як здатність до міжособистісних взаємин, адекватну комунікацію, здатність до міжкультурного діалогу тощо.

Далі, наша думка полягає в тому, що в наведених визначеннях видів культури недостатньо уваги приділено взаємозв'язку компонентів та їх значимості в цілісному процесі функціонування. Таким чином, вони не надають повного уявлення про психолого-педагогічні аспекти поняття полі- / мультикультурності. Наведені вище позиції є важливим внеском у розвиток теорії полі- та мультикультурності та вивченням окремих її аспектів у культурі, але не дають відповіді на запитання про те, у чому полягає відмінність полі- / мультикультурності викладача іноземних мов від інших видів культур. Вважаємо, тут простежуються лакуни, які можна було б заповнити через аналіз інших досліджень.

У розробку структурних компонентів полі- / мультикультурності особистості викладача іноземних мов покладена структура особистості (її потенціали), що пов'язана з основними видами людської діяльності, за М. Каганом:

– гностичний потенціал (сукупність знань у володінні особистості для розуміння оточення, вирішення проблем та досягнення мети, а також самопізнання);

– аксіологічний потенціал (система ціннісних орієнтацій, ідеали, життєві цілі, переконання й установки);

– творчий потенціал (вміння й навички, самостійно отримані, що забезпечують здатність до творчої дії);

– комунікативний потенціал (якість і форми спілкування, характер і міцність контактів з іншими людьми);

– художній потенціал (рівень, зміст, інтенсивність художньо-естетичних запитів особистості).

Полі- / мультикультурність педагога є комплексною професійною якістю, що включає в себе здатність до ефективної участі в соціальних процесах полі- / мультикультурного суспільства, міжкультурної взаємодії та уважного врахування полі- / мультикультурного складу суб'єктів професійної діяльності. Педагог з полі- / мультикультурним потенціалом використовує характеристики та особливості полі- / мультикультурного середовища для досягнення педагогічних цілей та здійснення полі- / мультикультурного виховання студентів.

Орієнтуючись на уявлення про загальну культуру особистості як культуру знання, культуру взаємодії, культуру комунікації та культуру діяльності, що відповідає структурі особистості, за М. Каганом, змістовними компонентами полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначаємо: *когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний, культуротворчий*.

Зупинимося докладніше на кожному з виокремлених компонентів феномену «полі- / мультикультурність викладача іноземних мов».

Когнітивний компонент в структурі полі- / мультикультурності охоплює набір знань, досвіду, цінностей, норм, ідеалів та традицій, що накопичуються та передаються з покоління в покоління. Ці складові відображають культурну спадщину, що стає частиною особистості, яка зазнає впливу кількох культур через процес навчання та пізнання. Таким чином, когнітивний компонент є результатом інтеракції людини з оточуючим світом, який включає різні епохи та культури, і формує освітній результат особистості в контексті полі- / мультикультурності [509].

Соціокультурні знання включають основні поняття та категорії матеріальної та духовної культури різних країн у світовому контексті, а також наукові знання з філософської, історичної, літературної, релігійної, культурологічної, мистецької та мовної сфер. Набуття соціокультурних знань сприяє розширенню світогляду та розумінню світу: знання історії національної культури допоможе краще зрозуміти традиції та звичаї свого народу, а знання світової культури – розширить

світогляд та поглибить розуміння культурного різноманіття та взаємозв'язків між різними народами та культурами [510].

Соціолінгвістичні знання, на думку Г. Мацюк [511, 512], – це комплекс розумінь, які дозволяють людині ефективно спілкуватися з представниками інших культур, враховуючи особливості їхньої мови, менталітету та культурних традицій, які включають знання мовних норм, здатність розуміти контекст, вміння читати невербальні сигнали, моделювати ситуації та соціальну поведінку. Відтак, соціолінгвістичні знання допоможуть студентам – майбутнім викладачам-філологам, вирішувати конфліктні ситуації, підвищують якість міжкультурного спілкування та сприятимуть розвитку толерантності та поваги до культурних різниць.

Лінгвокультурологічні знання як сукупність взаємопов'язаних уявлень про загальні норми, правила і традиції вербального і невербального спілкування в рамках даної лінгвокультури сприяють збагаченню комунікативно-мовленнєвого потенціалу для здійснення міжкультурного спілкування носіями мови. Набуття лінгвокультурологічних знань відбувається особистістю у процесі полі- / мультикультурної освіти як засвоєння етнічної, загальнонаціональної і світової культури, що сприяє духовному збагаченню і розвитку планетарного світогляду, формує готовність і вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі [513].

Становлення особистості включає етап накопичення знань, почуттів, емоцій, викликаних пережитими подіями і явищами. Ці знання і почуття стають набутим *лінгвокультурним досвідом* і джерелом встановлення зв'язків індивіда зі світом, культурою, і самим собою.

Такий досвід дозволяє людині розуміти значущість кожної культури, формує сприйняття іншої культури з позицій діалогу культур. Це процес, під час якого відбуваються внутрішні трансформації особистості, що сприяють її розвитку та зміні способу життєдіяльності, включаючи культуротворчу самореалізацію [513].

Одним із завдань полі- / мультикультурного виховання і освіти є формування особистості, здатної не тільки використо-

вувати вже відомі в культурі норми діяльності в процесі полі- / мультикультурного діалогу, а й виробляти нові, які відповідають полі- / мультикультурній реальності. Розвиток цієї здатності тісно пов'язаний з формуванням *полі- / мультикультурного мислення*. Проте, як показує досвід, перебудувати мислення людини часто значно важче, ніж навчити її тим чи іншим лінгвістичним формам.

Першим кроком формування полі- / мультикультурного мислення є опанування базових пізнавальних навичок, які дозволяють використовувати специфічні розумові процеси для аналізу та реконструкції діяльності, що є важливою передумовою для розуміння ціннісних установок та мотивів учасників діалогу, що визначаються соціокультурними традиціями та звичаями [514, 515].

Для майбутніх викладачів полі- / мультикультурне мислення має органічно поєднуватися із професійним мисленням, що характеризується створенням нового продукту, зокрема, у педагогічній діяльності – нового способу пізнання особистості здобувачів освіти, створення нових діагностичних прийомів, нових методів навчання; у педагогічному спілкуванні – знаходження нових комунікативних завдань, засобів мобілізації міжособистісної взаємодії суб'єктів освіти, створення нових форм спілкування у груповій роботі тощо; в особистісній сфері – визначення індивідуальних шляхів свого професійного розвитку, побудова програми самовдосконалення. Творче педагогічне мислення – це вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та вирішення педагогічної проблемності в ході професійної діяльності педагога, що протікає на найвищому ієрархічно організованому рівні педагогічної діяльності [516].

Важливою складовою полі- / мультикультурності викладача іноземних мов є *полілінгвальна свідомість*, що формується на основі розуміння світу як цілісної і нелінійної системи, значущості формування нового мислення, пов'язаного зі станом відкритості людини для постійного розвитку, готовності до перегляду своїх поглядів, зі здатністю до цілісного сприйняття і творчого осмислення явищ навколишнього світу [517].

Механізм формування полілінгвальної свідомості є процесом, що сприяє змінам у власній мовній свідомості або мовній картині світу особистості. Вивчення іноземної мови прямо впливає на зміст свідомості та сприяє розширенню кругозору та культурної компетентності людини. В результаті цього механізму особистість може бути більш відкритою до різноманітних культурних досвідів та сприймати світ у новому світлі [518].

Культурна різноманітність у сучасному світі вимагає формування полі- чи мультикультурної свідомості. Це означає, що людина повинна мати здатність розуміти інші культури та спілкуватися з представниками цих культур. Однак, виникла думка, що формування полікультурної свідомості можливе тільки за умови оволодіння іноземною мовою. На думку деяких авторів, наприклад, С. Ервіна й Ч. Осґуда, іншомовна свідомість у чистому вигляді не може бути повністю сформована в людини. Замість цього, найбільш дієвим підходом є введення знань іншої мови у смисловий контекст рідної мови. Це дозволяє зберегти монолінгвальний характер свідомості, водночас дозволяючи використовувати одиниці двох мовних систем для висловлювання думок і ідей [519].

Вивчення іноземної мови має важливий вплив на розвиток свідомості особистості. Опанування другою мовою (чи більше) призводить до глибокої трансформації мовної свідомості, яка досі була формована тільки у контексті рідної мови. У результаті таких змін формується нова мовна картина світу, що змінює особистісну перспективу та сприяє більш ефективному сприйняттю світу навколо. Трансформації мовної свідомості впливають на когнітивну складову розвитку особистості, допомагаючи збагатити її загальну картину світу та розширити мисленнєві горизонти [520]. Звідси, погоджуємося, що мова є не лише інструментом комунікації, а й важливим інструментом мислення та пізнання. Кожна мова має свою власну мовну картину світу, яка відображає світ через призму мовних знаків і систем усередині впорядкованої, соціально значущої системи. Елементи цієї системи містять закодовану інформацію про навколишній світ етносу / народу та відобра-

жають факти, події й реалії об'єктивної дійсності мовними засобами [521, 522].

Загострення соціальних взаємовідносин у період глобалізації та епоху формування «планетарної» культури, культурного обміну та інтеграції країн у світове співтовариство веде, з одного боку, до прагнення кожної нації зберегти свою національну ідентичність, з іншого боку, до вирішення питання взаєморозуміння та співпраці різних народів, до підвищення ролі цих взаємовідносин міжкультурного спілкування. Тому, сучасний викладач іноземних мови повинен мати сформовану *міжкультурну компетентність* [523–528].

Необхідною умовою ефективної міжкультурної компетентності, крім володіння іноземною мовою, є наявність знань про культуру рідної країни та країни мови, що вивчається, прояв емпатії та толерантності, наявність культурної ідентичності, а також здатності до успішного міжкультурного діалогового спілкування [529].

Сукупність перерахованих вище умов, а також розвинене вміння здійснювати міжкультурне спілкування за рахунок суб'єктної позиції та включення особистості в соціальне середовище, що сприяє засвоєнню соціального та професійного досвіду та активному відтворенню системи норм, цінностей, соціальних зв'язків включено до поняття «міжкультурна компетенція», наявність якої веде до успішної професійної соціалізації людини у новому культурному середовищі [530]. Міжкультурна компетентність дозволяє педагогу вийти за межі своєї культури і, не втрачаючи власної культурної ідентичності, виступати як медіатор культур [531].

Під медіатором культур розуміють таку вторинну мовну особистість, яка пізнала себе через вивчення іноземної мови як національно специфічних особливостей рідної мови та вивчення культур, а також особливостей їхньої взаємодії.

У широкому розумінні вторинну мовну особистість визначають як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміється адекватна взаємодія з представниками інших культур. Ця здатність складається «з оволодіння вербально-семантичним

кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови, та «глобальною (концептуальною) картиною світу», що дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність» [532].

Кожна мовна особистість має концептуальну та мовну картини світу. Це означає, що для розвитку вторинної мовної особистості (і вдосконалення первинної) доцільно використовувати таку технологію навчання, яка давала б можливість викладачеві ввести своїх студентів у процес пізнання концептуальної та мовної картин світу. Когнітивний підхід до навчання орієнтується на розвиток лінгвокультурологічних знань, які сприяють формуванню духовно-світоглядної складової мультикультурної особистості. Цей підхід передбачає залучення нової інформації, яка допомагає накопичувати цінності та перетворювати їх на особистісні смисли, що впливають на життєву та професійну перспективу викладача.

Процес пізнання можна розбити на кілька етапів, серед яких відбувається спостереження за новим явищем, аналіз та виявлення спільностей та протиріч. Потім встановлюються завдання, які формулюють гіпотезу, за чим проводяться експерименти для перевірки допущень у вигляді моніторингу та корекції за необхідності у межах цього знання – з метою його подальшої концептуалізації.

У такий спосіб формуються поняття, за відображенням вищевикладеного алгоритму у працях учених: А. Леонтьев [533], П. Гальперін [534], С. Максименко [535]. Описані вище положення є ключовими для нашого дослідження, оскільки процес пізнання мови та культури вимагає тривалої та систематичної роботи.

Одним з найважливіших завдань цього процесу є формування особистості, яка завжди налаштована на навчання та вміння перетворювати набуті знання на власні цінності та смисли.

Специфіка когнітивного компонента полі- / мультикультурності викладача іноземних мов проявляється у двох аспектах:

– *соціальний*: як знання в галузі сутності культури, різноманітності та особливостей субкультур, їх співвідношення

та динаміки, особливостей та закономірностей міжкультурної комунікації, культурної толерантності та інтолерантності, культурної ідентичності та полі- / мультикультурної сутності людини, вміння будувати міжособистісні відносини у полі- / мультикультурному колективі з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії;

– *професійний*: як знання у галузі вікових, гендерних, національно-релігійних, професійних культурних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії; уміння визначати полі- / мультикультурні характеристики суб'єктів професійної діяльності, студентського колективу, психологічні знання у сфері педагогічного спілкування та чинників його ефективності з урахуванням полі- / мультикультурного складу здобувачів освіти; знання щодо причин виникнення міжкультурних конфліктів та вміння їх діагностувати, попереджати та вирішувати; знання у сфері особливостей світосприйняття та домінуючих інтересів, характерних для здобувачів освіти певної статі та віку, для представників різних етносів та субкультур; знання в галузі основ полі- / мультикультурного виховання студентів, конструктивно-методичні вміння щодо відбору та реалізації полі- / мультикультурного змісту освіти, вміння організувати міжкультурну взаємодію здобувачів освіти, формувати їхнє толерантне ставлення до наявних культурних відмінностей [536].

Когнітивний компонент полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов містить також знання про культурні цінності, властиві своїй та іншим культурам; знання норм соціальної та особистісної взаємодії, які є основою для формування умінь, необхідних для виконання професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії; знання паралінгвістичних засобів спілкування; знання шляхів запобігання міжкультурним конфліктам.

Розвиток когнітивного компонента в структурі полі- / мультикультурності забезпечує готовність майбутніх викладачів іноземних мов до міжкультурного спілкування, що передбачає таку організацію навчального процесу, яка буде спрямована як на розвиток комунікативних умінь студентів, так і на

опанування студентів різними групами стратегій роботи з інформацією: способами сприйняття та організації іншомовного інформаційного поля; стратегіями аналізу та переробки іншомовної інформації; прийомами об'єктивної інтерпретації та критичної оцінки з позиції міжкультурного діалогу.

Таким чином, ми визначаємо *когнітивний компонент* в структурі полі- / мультикультурності майбутнього викладача іноземних мов, що включає: розвиненість пізнавальних процесів, необхідних для успішного функціонування в нових умовах (особливості уваги, сприйняття, пам'яті, мислення); вміння контролювати та аналізувати свою комунікативну діяльність у процесі міжкультурної взаємодії; здатність усвідомленої комунікативної поведінки та вибору стратегій роботи з інформацією з урахуванням параметрів ситуації; відкритість до іншого культурного середовища та бажання пізнавати нове, здатність сприймати соціальні та міжкультурні відмінності.

Черговим у структурі полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначаємо *аксіологічний компонент,* який дозволяє на основі співвіднесення об’єктивної реальності з поглядами, уявленнями, ідеалами особистості визначити систему цінностей, моральних та інших соціальних норм, принципів, установок та забезпечує їх функціонування у конкретних культурних умовах. Аксіологічний компонент є ціннісною характеристикою полі- / мультикультурності особистості. Він має декілька аспектів, що розкриваються через актуальні проблеми: орієнтацій студентів у світі на цінності своєї та іншомовної культури; становлення та розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста, які він використовуватиме для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії [537].

Аксіологічний аспект полі- / мультикультурності реалізується у здатності людини змінюватися відповідно до змін і викликів суспільства із збереженням деякого стрижня, що містить цілісний світогляд і систему ціннісних орієнтацій. Разом з тим необхідно констатувати, що у процесі присвоєння цінностей культур, відбувається якісні перетворення ціннісно-смислового стрижня особистості.

У філософії, соціології та психології поняття цінності використовується для характеристики об'єктів і явищ, що становлять ідеальні орієнтири для суспільства та особистості. Історично склалося для української педагогічної думки, що ще науковці радянського періоду досліджували теорію цінностей [538–544], у той же час сьогодні вона знаходиться на новому етапі розвитку вітчизняної та світової культури [545–552].

Поняття цінності у філософії відображає специфічні соціальні властивості об'єктів, які постають для особистості важливими та кодують позитивне або негативне значення в особистому для людини та суспільному вимірах [349]. Незалежно від функції в суспільстві та для життя людини, цінності представляють специфічні соціальні значення об'єктів навколишнього світу, які несуть важливе значення для соціуму й індивіду та визначають увесь спектр ставлень до предметів та явищ у дійсності [548]. Далі, як зазначає О. Здравомислов, «цінність, є позитивна значимість або функція тих або інших явищ у системі суспільно-історичної діяльності людину. Ціннісним є все те, що включається в суспільний прогрес, слугує йому» [541].

У межах *соціологічного* підходу цінність у широкому змісті визначається як значимість явищ і предметів реальної дійсності з погляду на їхні відповідності або невідповідності до потреб суспільства, соціальних груп і особистостей; й у вужчому розумінні – моральні й естетичні імперативи (вимоги), вироблені людською культурою, що і є продуктами людської свідомості. Цінності – це універсальні ідеали, які керують людським поведінкою і визначають, що є важливим і цінним для індивіда та суспільства, у зв’язку з чим соціальна спільнота прагне дбати за їх дотримання й реалізацію [553]. Оскільки джерелом індивідуальної активності людини є потреби, то соціальні цінності мають задовольнити індивідуальні, групові або суспільні потреби. Соціальні цінності зумовлюють норми, у яких зафіксована значимість певних матеріальних і духовних об'єктів, що забезпечують існування культури. Соціальні цінності спонукають особистість до дії та реалізації своїх потреб і бажань, виступаючи стимулами для нормативно-рольової та індивідуально-значеннєвої діяльності [554].

У соціології взаємозв'язок між цінностями та нормами вважається важливим аспектом вивчення соціальної поведінки. Цінності відображають ідеали та сподівання людей, вони є суспільно значущими, визначають мету і напрямок діяльності. Норми ж є засобом забезпечення реалізації цінностей в практичній діяльності та взаємодії між людьми. У своїй поведінці людина орієнтується на цінності та норми, які складають єдину цілісну систему, що керує соціальною діяльністю, і діє у межах своєї *ціннісно-нормативної системи* [555]. Психологи вважають, що цінності формуються на ранніх стадіях життя і є важливими елементами ідентичності. Вони впливають на уявлення про себе, світ та соціальне середовище на формування особистісних якостей; психолого-педагогічні аспекти цінностей розглядалися в роботах багатьох вчених з метою вивчення їх впливу на поведінку та розвиток людини [553–562].

У *психологічному* контексті, цінності більш пов'язані з індивідуальними та соціальними переконаннями людини. Цінності вважаються психологічними конструктами, які «відображають позитивне або негативне ставлення людини до об'єктів навколишнього світу». Цінності можуть бути відносно та залежать від індивідуальних особливостей, культурних та соціальних факторів [563]. Підкреслимо, що у психології та філософії термін «цінності» має дещо різне тлумачення. Як згадувалося вище, у філософії цінності вважаються ідеями, які визначають, що є цінним для людини та суспільства. Цінності філософії виступають як об'єктивні та абсолютні ідеали, до яких має прагнути людина і суспільство, незалежно від їх особистих переконань та інтересів. Отже, різниця полягає у підходах до трактування цінностей: у філософії цінності є *об'єктивними ідеями*, а у психології – *психологічними конструктами*, що відображають індивідуальні та соціальні переконання.

В *особистісному* аспекті, А. Маслоу вважав, що цінності можна розглядати у контексті індивідуального розвитку людини: люди зазвичай прогресують у своєму розвитку від задоволення базових потреб, таких як їжа, вода та житло, до досягнення вищих рівнів розвитку, які включають самореалізацію та прагнення до досягнення власного потенціалу. Утім І. Бех

розглядає їх як *особистісну характеристику*, яка відображає те, що важливо для конкретної людини в її особистому житті. Він вважає, що цінності визначають те, як людина бачить світ та її рішення та дії, вони можуть бути набуті в результаті досвіду, культурного впливу, особистісного розвитку та інших факторів. Особисті цінності постають як кристалізовані утворення цінних орієнтацій особистості з відтворенням у свідомості моделі «ідеальної форми поведінки й буття», «орієнтирами діяльності» людини у соціумі, що загалом віддзеркалює ціннісну етичну складову особистісної культури в рамках загальної [555].

Цінності можуть бути матеріальними або духовними, особистісними або соціальними, і вони можуть різнитися для різних людей і культур. Поняття цінності у цьому контексті є однією з складових ціннісної орієнтації, яка визначає ставлення людини до певних явищ, речей, ідеалів або інших об'єктів, які вона вважає важливими і цінними. Від ціннісної орієнтації залежить поведінка та діяльність людини, її вибір та пріоритети в житті. Ціннісна орієнтація – це «система стійких відносин людини до світу навколо неї та до самої себе, яка ґрунтується на її установках щодо цінностей матеріальної та духовної культури суспільства [564]. Цінності відображають структуру особистості, а ціннісні орієнтації визначають спрямованість особистості до дійсності. Ціннісна орієнтація, за А. Здравомисловим [565], має складну структуру, яка включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти:

– *когнітивний компонент ціннісної орієнтації* відображає знання та уявлення особистості про цінності, їх характеристики та значення. Цей компонент передбачає створення концептуальної моделі світу, яка відображає ціннісні поняття та зв'язки між ними;

– *емоційний компонент* пов'язаний з емоційними переживаннями та настроями особистості, пов'язаними з різними цінностями. Він визначає, наскільки цінності відповідають індивідуальним потребам та бажанням, а також наскільки вони приносять задоволення;

– *поведінковий компонент* проявляється в конкретних діях, які особистість здійснює відповідно до своїх ціннісних

орієнтацій. Він включає в себе різноманітні ціннісно-орієнтовані дії, що можуть бути як поведінковими, так і мовними.

Аксіологія як теорія цінностей знайшла своє відображення в гуманістичній педагогіці, що розглядає людину як вищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. У центрі аксіологічного мислення перебуває концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу, у якому гуманізація суспільства та формування загальнолюдських цінностей становлять її зміст. У зв'язку з цим виникає проблема, як забезпечити потреби суспільства у компетентних, ціннісно-орієнтованих викладачах вищої школи, здатних до міжкультурної взаємодії у сучасному полі- / мультикультурному світі, які усвідомлюють соціокультурний сенс своєї професійної діяльності.

Відповідно до зазначеного, особливу значущість у вихованні полі- / мультикультурності викладачів іноземних мов набуває активізація її аксіологічної складової, спрямована на осмислення багатьох життєвих та професійних проблем з погляду ієрархії цінностей, визначення змістовного наповнення морально-естетичних та художніх цінностей, на відкриття власних творчої діяльності, на розкриття особистісного потенціалу.

Для засвоєння системи культурних цінностей студентами – майбутніми викладачами іноземних мов, необхідна така організація освітнього процесу, яка б сприяла інкультурації, соціалізації, міжкультурній комунікації, самореалізації, розкриттю творчого потенціалу особистості у світі культури. Рівень розвитку полі- / мультикультурності істотно впливає на *ціннісне самовизначення* майбутнього викладача іноземних мов завдяки розгляду категорії «цінність» як міждисциплінарного поняття сучасної науки.

Аксіологія як філософське вчення про цінності є методологічною основою дослідження проблем лінгвокультурологічної освіти. Під цінностями як системотворчим ядром культури розуміються духовні стрижні, що надають сенсу життя і допомагають оцінювати реальність [566]. Цінності мають бути прийняті особистістю на смисловому рівні. Людське мислення пов'язане з ідеальними замінниками реальних предметів – знаками, символами, образами тощо. Цей ідеальний світ

образів та смислів призначений для орієнтації людини у житті. Цінності втілюють історичний досвід і в концентрованому вигляді виражають сенс культури окремого народу та всього людства. Сенс – це надання цінності всьому, що входить у простір культури [567].

У контексті дослідження та з метою характеристики аксіологічного компонента в структурі полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов ми звернулися до наукових розвідок учених, які досліджували проблему ціннісних орієнтацій сучасної учнівської та студентської молоді [563, 564, 568–570]. На підставі аналізу праць, зазначимо, що ціннісне самовизначення майбутніх викладачів іноземних мов як педагогічний феномен є процесом розвитку особистості студента, що відображає його сходження до загальноцивілізаційних, національних і особистісно-орієнтованих цінностей; це готовність до полілогу культур, здатність свідомо обирати мету і цінності полі- / мультикультурної освіти, що передбачає якісні зміни у ставленні особистості до полі- / мультикультурного і полілінгвального світу і власного «Я». Таким чином, діалог між представниками різних культур можливий за умов існування деяких загальних норм, які є необхідними не тільки для самого процесу діалогу, а й для взаєморозуміння між його учасниками [86]. За таких умов необхідний «майданчик узгодження» ціннісних та інших норм, мотивів, цілей тощо. При цьому слід пам’ятати, що цінності культури не тільки об'єднують, а й роз’єднують людей. Для цього необхідно знаходити можливі сфери взаємодії, у яких відсутні суперечливі цінності і, навпаки, визначити сфери культури, в яких учасники діалогу ще не готові йти шляхом узгодження [571].

Розвиток полі- / мультикультурних ціннісних орієнтацій відображає етапи полі- / мультикультурного становлення особистості майбутнього викладача іноземних мов у процесі професійного спілкування. Умовно їх можна визначити як послідовний перелік етапів, що змінюють один одного, наприклад: стадія етноцентризму, що відображає оцінні судження «добре» або «погано» щодо культури, що вивчається; стадія культурного самовизначення, тобто суб'єктного позиціонування

власного «Я» у всьому різноманітті культур; стадія полілогу культур, в рамках якої студенти готові ставити себе на місце інших, виявляти ініціативу при встановленні міжкультурних контактів, прогнозувати та розпізнавати соціокультурні прогалини, що ведуть до непорозуміння, створення хибних стереотипів, неправильної інтерпретації фактів досліджуваної культури, міжкультурних конфліктів, брати відповідальність за усунення всілякого міжкультурного непорозуміння, виступати як повноцінні представники рідної культури, прагнути до самонавчання та повноважного самостійного функціонування в полі- / мультикультурному світі [572]. Отже, одним із завдань полі- / мультикультурної освіти є навчання студентів технологій реконструкції цінностей культурних спільнот, що беруть участь в діалозі, які не тільки об'єднують, а й роз'єднують, що впливає на спрямованість розвитку діалогу культур.

Феномен полі- / мультикультурності передбачає наявність універсальних загальнолюдських цінностей, які є інтерсоціальними. До таких цінностей відомі вчені, що розробляють питання аксіології [193, 305, 324, 555, 573] відносять такі цінності, як життя і людину як вищі цінності; любов, добро, спілкування, щастя, гідність, цінності пізнання, мистецтво, творчість, прекрасне в природі, свобода і права людини, національна самосвідомість, соціальна справедливість.

Інтерсоціальні цінності – це соціально-політичні і моральні принципи, що розділяються більшістю населення світового співтовариства; загальнолюдські ідеали, загальнонародні цілі і основні засоби їх досягнення; природні цінності і цінності, які за своєю сутністю і значенням є глобальними, планетарного характеру: проблеми збереження миру, забезпечення миру та безпеки, процвітання свободи, захист прав людини, вираження національної ідентичності, дотримання соціальної справедливості.

У процесі спілкування між носіями різних мов на первинну картину світу рідної мови та культури накладається вторинна картина світу іноземної мови. У цій ситуації можливий процес коригування індивідуальної картини світу, ієрархії пріоритетних цінностей. Комунікант, мовець або слухач /

читач, часто має зробити вибір прийняття чи відмови від тих чи інших цінностей через сформовану систему власного світобачення. Звідси в процесі виховання полі- / мультикультурності необхідно забезпечуватися розвиток гуманістичної спрямованості особистості, формувати у здобувачів освіти цілісну сукупність ієрархічно взаємопов'язаних мотивів і переконань, що визначають дбайливу, гуманну взаємодію зі світом іншої мови і виявляються в ціннісному відношенні до цього іншого світу.

Реалізація аксіологічного компонента полі- / мультикультурності передбачає особливий фокус щодо таких складових у процесі виховання:

– розвиток соціокультурної компетенції, що допомагає орієнтуватися в типах культур і цивілізацій, що вивчаються;

– розвиток умінь студентів визначати рідну культуру у термінах, зрозумілих для членів міжкультурних спільнот;

– навчання технологій захисту від культурної дискримінації;

– виховання полі- / мультикультурної свідомості, почуття власної гідності та шанобливого ставлення до гідності інших;

– залучення до процесу вирішення культурознавчих й аксіологічних завдань, що поступово ускладнюються, враховуючи їхній інтелектуальний потенціал і конкретний ступінь освіти;

– формування потреби та здатності розуміти іншу думку на соціальні проблеми, досягати згоди та співпрацювати в умовах відмінності поглядів та переконань.

Важливим положенням для нашого дослідження є те, що аксіологічний компонент полі- / мультикультурності майбутнього викладача іноземних мов є частиною його професійно-педагогічної культури та може бути представлений сукупністю професійно-педагогічних цінностей як стійких орієнтирів, з якими він співвідносить свою професійну діяльність. Ці педагогічні цінності вироблені людством та педагогічним співтовариством та включені до педагогічного процесу.

Професійно-особистісні якості педагога – це сукупність соціально-психологічних утворень, які мають факторний вплив на професійний результат діяльності педагога. Педагогічні цінності, що функціонують у масштабі всього

суспільства, є суспільно-педагогічними та сконцентровані у суспільній свідомості у формі педагогічної моралі. Їхньою головною функцією є регламент діяльності в рамках суспільних норм. Притаманні певній професійно-педагогічній групі цінності також регулюють діяльність з позиції концепцій, ідей та норм. Цінності конкретного педагога є складною соціально-психологічною структурою, в якій поєднуються цілі та мотиви кожної особистості [193].

За В. Сластьоніним, індивідуально-особистісні педагогічні цінності у професійній діяльності педагога включають:

– цінності, що пов'язані з визнанням власної ролі в соціальному та професійному оточенні, такі як суспільна цінність педагогічної праці (відповідальність за навчання та виховання молодого покоління, внесок у розвиток суспільства та його цінностей), престижність педагогічної діяльності (визнання важливості та значимості професії у суспільстві) та визнання професії оточуючими людьми (повага та підтримка близьких до обраної професії та професійної діяльності);

– цінності, що збагачують соціальний та емоційний досвід особистості через задоволення потреби у спілкуванні та розширення кола комунікації (емоційна зв'язаність з дітьми, підтримка взаємин з колегами, обмін духовними цінностями, взаємне визнання та прихильність, сприяння в розвитку соціальних навичок та ін.);

– цінності, спрямовані на особистісний розвиток творчого потенціалу (можливості професійно-творчого зростання, культурна розвідка, улюблені заняття, постійне самовдосконалення);

– цінності, що сприяють самореалізації (можливість вираження креативності та індивідуальності у професійній діяльності, задоволення від роботи з дітьми та їхнього розвитку, можливість впливу на майбутнє суспільства через виховання нового покоління, можливість розвивати свої здібності та вміння у процесі педагогічної діяльності, інклюзивність та ін.);

– цінності, що забезпечують гарантії соціальної стабільності та комфорту (можливості забезпечення стабільного доходу та матеріального благополуччя, можливість доступу до

якісної медичної допомоги та освіти, можливості професійного зростання та розвитку в кар'єрі, здатність планувати своє майбутнє та забезпечувати безпеку своєї родини та близьких).

Присвоєння професійних цінностей фахівцем починається з моменту вибору та оволодіння педагогічною професією та продовжується упродовж усієї професійної діяльності. Присвоєння професійних цінностей передбачає усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти; зміна ставлення до себе як професіонала; зміна внутрішніх, суб'єктивних професійних ідеалів; зміна критеріїв вибору професії; знання про свої сильні і слабкі сторони, шляхи вдосконалення, ймовірні зони успіхів і невдач.

Гуманістичними цінностями у педагогічній діяльності є унікальність та індивідуальність особистості, яка визнає неповторність кожної окремо взятої людини у всьому, а також розвиток особистості, що зумовлює продуктивність усіх видів діяльності.

До *інтелектуальних цінностей* належать знання основ професії, істина, уміння професійно мислити, знаходити важливу інформацію. Знання традицій і звичаїв, сім'я, професійна корпоративність та інше є соціально значимими цінностями майбутніх педагогів, тоді як краса, мистецтво, вміння бачити у всьому прекрасне стають характерними проявами естетичних цінностей.

Прийняття гуманістичних цінностей професійної діяльності дозволяє згодом говорити про сформованість професійно значущих якостей особистості майбутніх педагогів: любов до вихованців, прийняття та розуміння позиції кожної особистості, чуйність, емпатія, здатність до співчуття та бажання сприяти, педагогічний такт, відповідальність за життя та здоров'я, життєлюбність та ін.

Володіння професійно-моральними цінностями, такими як світ, відповідальність, віра, свобода, милосердя, порядність, вірність, патріотизм, подяка, справедливість, гуманізм, чесність, доброта та ін., дозволять майбутнім педагогам виробити певну тактику поведінки та вибудовування відносин із суб’єктами виховання, виконувати свій професійний обов'язок

на високому рівні. Сформованість педагогічних цінностей у майбутній професійній діяльності, крім професійного становлення та розвитку, допоможе педагогові у дотриманні таких правил, які є необхідними для життя у *полі- / мультикультурному суспільстві:* приймати рівність всіх та враховувати індивідуальність кожного; не розглядати з упередженням представників інших національностей із боку етноцентризму; не допускати дискримінації представників інших національностей, виявляти шанобливе ставлення, щирість, теплоту, привітність до представника будь-якої національності, до його національних особливостей, традицій, цінностей культури та способу життя, національної честі та гідності; проявляти розуміння та повагу до цінностей всіх народів, культур, цивілізацій.

Професійні цінності є стійкими орієнтирами, з якими співвідносяться життя та діяльність майбутнього викладача іноземних мов. Загальнолюдські інтерсоціальні цінності (добро і краса, справедливість і обов'язок, рівність і честь) входять у професійні цінності, оволодіння ними створює основу регулювання професійної діяльності майбутніх педагогів – філологів, з урахуванням вибору. Цінності допомагають викладачеві іноземних мов здійснювати успішну взаємодію між різними народами на основі принципів міжкультурного спілкування – толерантності, солідарності, взаєморозуміння, справедливості, поваги до прав людини, дотримання етичних норм. На передній план виступають знання, відповідальність, духовний і моральний потенціал, позитивне ставлення до перекладацької діяльності, яка є цінністю і створює ціннісний продукт.

Отже, зазначені групи педагогічних цінностей утворюють аксіологічну модель, у якій її види функціонують як єдине ціле. У полі- / мультикультурному освітньому просторі головним системотворчим фактором виступає особистісно орієнтоване виховання майбутнього педагога, яке забезпечує емоційну та інтелектуальну атмосферу у студентській аудиторії, атмосферу психологічного комфорту, що сприятливо впливає на становлення професійного „Я” кожного студента. Аксіологічне багатство педагога визначає ефективність залучення студентів до етнічної, загальнонаціональної та світової

культури з метою формування готовності та вміння жити та працювати у полі- / мультикультурному середовищі.

Активізація аксіологічного складової полі- / мультикультурності спрямована на залучення студентів до світу духовних цінностей, на формування у них готовності та здатності до самостійного їх засвоєння, націлює на пошук і розуміння культурних смислів професійної діяльності, сприяє освоєнню міжособистісної та професійної міжкультурної комунікації, формує формуванню здатності до позитивного спілкування.

Полі- / мультикультурна особистість визначена нами як особистість, яка сприймає себе як суб'єкта полілогу культур, що має активну життєву позицію та стійкий емоційний фон, характеризується розвинутим почуттям емпатії та толерантності, здатна до результативної професійної діяльності в умовах суспільної культурної різноманітності. Тому однією зі структурних складових полі- / мультикультурності є *соціокультурна толерантність*, яка розглядається як визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних і соціальних груп, що створюють одне суспільство, і в той же час усвідомлення своєї етнічної приналежності, здатність вступати у міжкультурний діалог з людьми інших етнічних культур [554].

Сприйняття культурної різноманітності та культурних відмінностей веде до розуміння необхідності рівноправного діалогу, основним завданням якого є забезпечення міжкультурної комунікації представників різних національних культур, ухвалення принципів толерантності. Так, толерантність – це розуміння культур світу у їх різноманітті і способах прояву людської індивідуальності. Цій актуальній проблемі сьогодення багато дослідників присвятили свою увагу, що знаходимо у їхніх наукових працях [575–584].

У змісті полі- / мультикультурності толерантність проявляється в тому, що різні культурні групи, які проживають в одному суспільстві, не повинні перешкоджати один одному, їм не обов'язково вступати у взаємодію і знаходити спільну мову для створення єдиного соціуму [583]. А. Гусейнов розкриває педагогічну сутність толерантності: «...толерантність розуміється як здатність людини або групи співіснувати з іншими

людьми (спільнотами), яким притаманні інший менталітет, спосіб життя. Ця здатність формується у кожної людини як істоти соціальної, у кожної спільноти, що незмінно зіштовхується з іншими спільнотами...» [585].

Інші дослідники розуміють толерантність не як непорушне правило або готовий до вживання рецепт, не як примусова вимога під загрозою покарання, проте як вільний та відповідальний вибір людини «ціннісного толерантного ставлення до життя» [586], та відзначають, що толерантність передбачає не лише терпимість, розширення власного досвіду та критичний діалог, але й здатність поважати та приймати інші культурні, релігійні та етичні погляди, здатність до співпраці та конструктивного вирішення конфліктів [580]. У цьому контексті можна говорити про зміни цінностей, що сприяють розвитку толерантності, включаючи активну участь у міжкультурному діалозі, пошук можливостей для співпраці та взаємодії з представниками інших культур та релігій, розуміння та прийняття культурної різноманітності як невід'ємної складової сучасного суспільства.

В етнопсихології толерантність розуміється як сприйняття позитивного образу іншої культури з відчуттям поваги до своєї власної культури [576]. З погляду акмеології, толерантність є вершиною етики, оптимумом і досконалістю людського суспільства. Онтологічно, толерантність може розглядатися як збіг функціональних характеристик, що взаємодіють у межах необхідності реалізації життєвих інтересів людини в соціумі. Таким чином, толерантність можна розглядати як сприйняття інших культур з повагою до своєї власної, етичну вершину і оптимум людського суспільства, а також як збіг функціональних характеристик, що сприяють реалізації життєвих інтересів людини в соціумі [574].

З професійно-педагогічними характеристиками педагога пов’язує толерантність О. Дубасенюк, визначаючи її як розвиток гуманістичних та моральних якостей педагога, що впливає на стратегічні аспекти його діяльності, самоосвіту та самовиховання. Толерантність педагога – це багатоаспектне поняття, яке включає в себе ряд професійно-педагогічних

характеристик: він повинен виявляти розвинене емпатичне сприйняття, бути емоційно стійким і здатним до продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства; толерантний педагог вміє співпереживати, співчувати, виявляти доброзичливість, сприяти розвитку індивідуальності студентів; створювати для майбутніх викладачів-філологів ситуації особистісного вибору, довіри, успіху і творчості; залучати їх до різних видів професійної діяльності у багатоваріантних і гнучких формах, які відповідають їхнім віковим особливостям, особливостям соціального та освітнього середовища; допомагати студентам розвивати гуманістичні почуття і здібності до толерантності, що дозволить їм ефективніше працювати у майбутньому [587]. Отже, толерантність – це процес, який потребує постійної роботи над собою та своїми стереотипами мислення; це не тільки готовність і здатність приймати інших людей та їхню культуру як унікальну, але й активна поведінка, що базується на повазі, розумінні та сприйнятті іншої точки зору. Формування толерантної свідомості і навичок толерантної взаємодії з представниками інших культур може допомогти уникнути конфліктних ситуацій та зміцнити міжкультурні зв'язки.

Толерантність, насамперед, робить акцент на повагу та розуміння, а також пропонує шанобливість та тактовність, довіру до слова та щирість, щирий інтерес та безпосередню участь, що регулюються залежно від контексту ситуації на основі етикету та статусної диференціації комунікантів. Разом з тим, слід зазначити, що існуючі загальнолюдські принципи толерантності відомі у кожному культурі. Вони універсальні, але їхнє розуміння у різних народів різне, тому ці принципи слід розглядати відповідно до принципів, найбільш характерних для кожного етносу окремо. У цій формі толерантність можна визначити як один із основних принципів, на яких будується етикет. Більш того, толерантність поєднує всі наявні принципи етикету і гармонійно входить до кожного їх. Принциповою передумовою встановлення власне такого спілкування є бажання й намагання зрозуміти співрозмовника, не образити його, залишити сприятливе враження тощо. Такий

тип спілкування та розуміння людини – партнера зі спілкування, називається *емпатією.* Переживаючи почуття співрозмовника через різні емоційні прояви, люди цим показують наскільки розуміють співрозмовника. У цьому випадку продуктивність спілкування залежить лише від фактичної інформації, а й від установок, почуттів, емоційних проявів [588].

Різним аспектам емпатії присвятили свої наукові доробки Е. Балашов [589], Дж. Іган [590], Т. Карягіна [591], В. Кузьміна [592], Т. Лазоренко [593], Н. Макаревич [594], Т. Матюх [595], Т. Пашукова [596], В. Пузиревський [597], О. Троїцька [598], І. Штих [599], Гоффман [600], Рютґен [601] та інші.

Емпатія – це здатність уявити себе на місці іншої людини і зрозуміти її почуття, бажання, ідеї та вчинки. Цей термін було введено на початку 20 ст. за аналогією з терміном «симпатія» (від грец. *Συμπάθια* ‘співчуття’) — почуття, викликане уявленням про страждання, яке відчувається ближнім, іноді просто схильність до будь-кого, на противагу почуттю антипатії [602]. Емпатія проявляється у трьох основних формах: когнітивній – здатність співвідносити своє і чуже, усвідомлювати, що поєднує і поділяє людей; експресивній – здатність розуміти подібність та відмінність емоцій та намірів; соціальній – здатність розуміти подібність і відмінність у нормах соціальної поведінки.

Емпатійні якості людини тим різноманітніші і ширші, чим багатшими і різноманітнішими її уявлення про інших. Проте розуміння інших обов'язково детерміноване розумінням себе. Намагаючись пізнати себе, мотиви своїх вчинків і потреб, людина вдається до аналогій, використовує психологічний механізм ідентифікації, сутність якого полягає в тому, що, безпосередньо спостерігаючи власні дії та пов'язані з ними стани, вона пояснює свою поведінку, оцінює її та надає їй певного значення [593].

У міжкультурній комунікації специфіка емпатії полягає у тому, що суб'єкт комунікації (комунікант) прагне відтворити у собі переживання інших людей, з якими контактує. Іншими словами, емпатія заснована на вмінні поставити себе на місце іншої людини, поглянути на навколишній світ її очима, відчути її стан і враховуючи це у своїй поведінці та вчинках.

Механізм емпатії полягає у перенесенні елементів внутрішнього світу іншого у свій власний. Його характеристикою найточнішою, ймовірно, буде поняття «співпереживання», оскільки емпатія виявляє себе як переживання емоційних станів іншої людини, у ході якого досягається не тільки той чи інший ступінь чи глибина розуміння суб'єктом станів та вчинків об'єкта, але й певна згода з мотивами, емоціями, установками, що пояснюють та виправдовують його поведінку.

Кожен вид комунікації характеризується особливими відносинами партнерів, спрямованістю їхніх цілей та завдань. У цьому відношенні специфіка міжкультурної комунікації полягає в бажанні зрозуміти, про що думає партнер, причини його переживань, його погляд і спосіб мислення. Тому у процесі міжкультурної комунікації, аби зрозуміти комунікативну поведінку представників іншої культури, необхідно розглядати їх у межах їхньої культури, виявляти емпатичне ставлення до партнера з комунікації. Це ставлення означає уявне, інтелектуальне та емоційне проникнення у внутрішній світ партнера, його почуття, думки, очікування та прагнення.

Психологічно емпатія ґрунтується на припущенні, що в однакових обставинах всі люди переживають приблизно однакові почуття та відчуття, і це співпереживання дозволяє їм зрозуміти інші точки зору, ідеї та різні культурні явища. Завдяки цій властивості виникає здатність людини уявити себе на місці іншого, прийняти її світогляд, зрозуміти його почуття, бажання, вчинки. Емпатійний тип комунікації з його прагненням зрозуміти проблему культурних відмінностей зсередини та знайти необхідні шляхи та способи для порозуміння значно збільшує ймовірність повного розуміння між партнерами і, отже, взаємного отримання різної вигоди від спілкування.

Таким чином, аксіологічний компонент полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є ціннісно-нормативною основою особистості, що зумовлює специфіку прояву інших компонентів; визнання цінності культурної самобутності та індивідуальної неповторності людини; унікальності та рівноцінності різних культур та субкультур; культурний плюралізм та

толерантне ставлення до культурної самобутності особистості; інтерес до представників інших культур та спрямованість на конструктивну взаємодію з ними; взаєморозуміння та сприяння розвитку інтеркультурної комунікації, підвищення культурної компетентності та розширення кругозору, запобігання дискримінації та нетерпимості до інших культур тощо.

Аксіологічний компонент полі- / мультикультурності зумовлює ціннісне ставлення до людини як носія культурної самобутності, до полі- / мультикультурності професійного оточення, розвитку свідомості про полі- / мультикультурність як можливість взаємозбагачення особистісного культурного досвіду; до зацікавленості у вивченні особливостей світосприйняття представників інших культур, а також у своїй внутрішній рефлексії щодо власних почуттів та відносин; прагнення досягнення ефективної співпраці з колегами та представниками іншої культури, потреби у спілкуванні з «іншими»; прагнення надання дієвої допомоги студентам у проблемних ситуаціях, що проявляються як міжкультурні відмінності у колективі.

До *аксіологічного компоненту* полі- / мультикультурності ми включаємо інтерсоціальні цінності, соціокультурну толерантність та емпатію по відношенню до представників інших культур (Рис. 30).

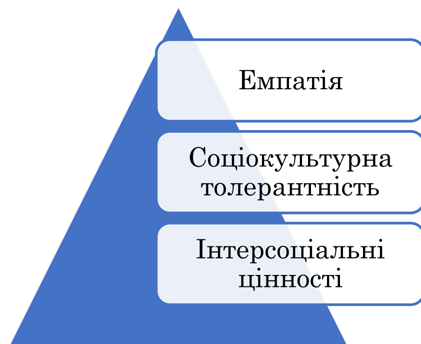


Рис. 30. *Аксіологічний компонент полі- / мультикультурності*

Іншою важливою складовою полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *комунікативна*. Культура характеризується комунікаційною природою, оскільки є формою спілкування між людьми та невід'ємною складовою процесу формування особистості, її свідомості та самосвідомості. Внутрішній світ особистості сформований через взаємодію з іншими людьми та різними формами спілкування. Особистісне спілкування, у свою чергу, є важливою субстанціональною формою існування та прояву внутрішнього світу особистості. Таким чином, комунікаційний аспект культури має значення не лише для міжкультурних відносин, але й для розвитку та формування особистості в цілому [603].

У своїх працях такі психологи, як Л. Виготський [604], С. Максименко [605], В. Семиченко [603], І. Цимбалюк [606], зазначають, що особистість формується і розвивається в контексті культури, що є складною системою соціальних норм, цінностей, традицій та звичаїв, а спілкування виступає як один з ключових механізмів взаємодії між особистістю і культурою. У процесі спілкування особистість засвоює духовні цінності та розширює свої знання про світ і людей, а комунікативна взаємодія забезпечує обмін інформацією, взаєморозуміння та здатність до спільної дії, що дозволяє об'єднати соціальні спільноти у цілісність. За комунікативною концепцією культури, культура розглядається як форма спілкування між людьми та є відображенням соціальних відносин. Білінгвальність, в свою чергу, є одним з аспектів культури, що дозволяє людям спілкуватися між собою на двох чи більше мовах, сприяє розширенню можливостей міжкультурної взаємодії, стає інструментом взаєморозуміння й уникнення недорозумінь та конфліктів через свою комунікативну домінанту у структурі.

Так, вивчення проблем комунікації, спілкування та мовної діяльності відображається в наукових дослідженнях різних напрямків: соціолінгвістика, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика, прагмалінгвістика, дискурсивний аналіз, культурологія та ін. У цих наукових дисциплінах вивчаються різні аспекти комунікативного процесу, зокрема: мовні засоби спілкування, стилістика мовлення, мовленнєва поведінка,

мовленнєва етика, взаємодія культурних груп, міжкультурна комунікація тощо. Важливими для нашого дослідження є праці щодо концепції комунікативної культури:

– комунікативна культура як компонент педагогічної культури [237, 241, 607, 608];

– культура педагогічного спілкування [245, 249];

– культура професійного спілкування [242–244, 250].

Ці поняття пов'язані між собою, але їхнє співвідношення може розкриватись по-різному в залежності від контексту. Наприклад, деякі дослідники розглядають комунікацію як загальне поняття, яке охоплює всі аспекти взаємодії між людьми, включаючи спілкування, а інші розрізняють ці терміни, підкреслюючи їхні відмінності. Розглянемо це дещо детальніше.

Комунікація (від лат. *communicare* ‘зв'язок, спілкування, передача’) – це універсальне поняття, що позначає процес передачі і отримання інформації, ідей, почуттів та інших повідомлень між людьми, групами людей або організаціями за допомогою різних засобів і способів.

Опрацьований теоретичний матеріал засвідчує, що багато дослідників ототожнюють поняття «спілкування» і «комунікація» і вважають їх синонімами. У загальному розумінні, комунікація – це *передача інформації* між двома або більше людьми, що може відбуватися за допомогою мови, жестів, міміки тощо, а спілкування – це один з видів комунікації, який відображає *взаємодію між людьми за допомогою мови*, а також безмовних засобів комунікації, таких як жести та міміка. Таким чином, можна сказати, що спілкування є підмножиною комунікації, але не є її синонімом.

У той же час, механізм реалізації комунікації та спілкування можуть бути досліджені в рамках комунікативної культури, яка є більш широкою категорією, що охоплює усі аспекти взаємодії та комунікації між людьми.

Так, С. Тер-Мінасова визначає: «комунікація – це акт спілкування, взаємодії та передачі інформації між двома або більше особами, що базується на взаєморозумінні та взаємодії між ними; обмін повідомленнями, ідеями, почуттями, знаннями та іншою інформацією між учасниками процесу» [609];

погоджуємося з В. Дьоміною, яка посилається на праці О. Леонтьєва щодо визначення змісту спілкування: «У найзагальнішому змісті спілкування або комунікація – це процес встановлення і підтримання цілеспрямованого, прямого або опосередкованого тими або іншими засобами контакту між людьми, так чи інакше пов'язаними один з одним в психологічному відношенні...» [610]. Цитуючи В. Фурманову, можна визначити поняття «комунікація» як процес передачі та приймання інформації між двома або більше індивідами, який є однією з характеристик спілкування [611], тоді як В. Галузяк звужує поняття комунікації до спілкування, з одного боку, а з іншого, – визначає його як процес взаємодії та обміну інформацією між суб'єктами (особистостями, групами, соціумом), що базується на діалозі та взаєморозумінні у широкому соціальному змісті та передбачає обмін інформацією, досвідом, думками, емоціями, цінностями, а також виконанням спільних дій та формуванням результатів цієї взаємодії; вважається необхідною та загальною умовою розвитку як суспільства, так і особистості [612].

Останнє визначення із зазначених видається найбільш оптимальним, оскільки відбиває основний зміст спілкування: передачу інформації, взаємодія, пізнання людьми один одного. Розглянемо процес комунікації у діяльності викладача закладу вищої освіти.

Спілкування можна розглядати з різних точок зору:

– як засіб досягнення навчальних цілей;

– як інструмент формування соціальних навичок і компетенцій та як спосіб підтримки позитивної психологічної атмосфери в освітньому закладі;

– як інтерактивний процес, що відображає взаємозв'язок між викладачем і студентами;

– як комплексний підхід до навчання, який враховує не тільки когнітивну складову, а й соціальну та емоційну, відтак як засіб формування творчого мислення і самореалізації особистості [613].

Взаємодія педагога та студентського колективу в закладі вищої освіти базується на спілкуванні, яке є процесом обміну

інформацією, навчально-виховним впливом та організацією взаємовідносин між суб'єктами освіти. Викладач виступає як ініціатор та керівник цього процесу, засобами якого є навички та прийоми взаємодії зі студентським колективом.

Основна функція закладу вищої освіти – формування особистості спеціаліста. Власне цій меті має підпорядковуватися спілкування викладачів та студентів. Педагогічне спілкування у вищих закладів освіти повинне будуватися на основі взаємовідносини співпраці викладача і студента. Цей соціально-психологічний стрижень надає взаємовідносинам у вищій школі особливої емоційної продуктивності. Без усвідомлення партнерства у діяльності студентів важко залучити до самостійної роботи, прищепити їм смак до професії, виховати професійну спрямованість особистості загалом [614–616].

Основні вимоги до відносин «викладач-студент», «студент-студент» можна зазначити за такими компонентами: взаємодія різноманітних факторів співпраці та знань при організації навчально-виховного процесу; формування атмосфери співпраці, колегіальності та професійної спільноти між педагогічними працівниками та студентами; спрямування на самостійну та свідому особистість у педагогічному спілкуванні з подоланням авторитарного виховного впливу; використання професійних інтересів студентів як стимулюючого фактора управління навчанням та вихованням та як головної складової педагогічної та виховної роботи [348, 617].

Така форма педагогічної комунікації відбувається й розвивається за допомогою таких важливих чинників: пізнавальним інтересом до навчальних дисциплін, що вивчаються; прагненням перетворити галузь наукового пошуку на практику педагогічного впливу, педагогічного почуття; посилене поєднання наукової та педагогічної діяльності є основним у соціально-психологічній структурі педагогічного спілкування і вищій школі [113].

Оптимальний стиль спілкування – це спілкування, що ґрунтується на захопленості викладача та студентів спільною творчою діяльністю, що відображає саму специфіку формування особистості спеціаліста у вищій школі та втілює в собі

взаємодію соціально-етичних установок педагога та навичок професійно-педагогічного спілкування. Найбільш плідний процес виховання та навчання у закладі вищої освіти забезпечується надійно збудованою на рівні вищої школи системою взаємин [618, 619].

У нашому дослідженні про полі- / мультикультурність, визначення комунікації та спілкування з точки зору комунікативної лінгвістики є значущим. Так, у словнику термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевич визначає комунікацію (лат. *communicatio* 'робити спільним') як один із способів прояву мовних явищ (нарівні з мовою та мовленням); аспекти міжособистісної взаємодії та зв'язаного з ними смислового контексту спілкування; неодмінна складова комунікації, що включає сприйняття (перцепцію), взаємодію (інтеракцію) та інтерпретацію; складний, символічний, персоналізований та трансакційний процес взаємодії, що передає інформацію зовнішнього чи внутрішнього характеру (часто без усвідомлення учасниками механізму й процесів такої передачі), а також демонструє статусні ролі учасників спілкування [620].

Є. Пассов вважає, що у контексті діалогу культур комунікація є «...зіткнення двох позицій, що народжує щось нове – нові знання, думки, почуття, нову інтенцію..» [317].

У вузькому значенні слова, у словнику термінів міжкультурної комунікації за редакцією Ф. Бацевича *міжкультурна комунікація* детермінується як процес взаємодії між людьми (або групами людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот і, як правило, користуються різними ідіоетнічними мовами; вербальна та невербальна комунікацію, яка може стати причиною комунікативних труднощів або культурного шоку в спілкуванні через різницю в комунікативній компетенції між учасниками. Міжкультурна комунікація полягає у взаємодії людей з різних культурних середовищ, що використовують різні мовні коди та стратегії спілкування. Під час прямого контакту учасники такої комунікації мають усвідомлювати взаємну «культурну чужинність», тобто своєрідність інших культур. Збереження уваги до «культурної чужинності» може допомогти уникнути комунікатив-

них невдач і культурного шоку в процесі спілкування [620]. Для успішної міжкультурної комунікації важливо володіти не лише мовним кодом, а й уміти використовувати ефективні стратегії спілкування, що враховують культурні особливості партнера з іншої культурної спільноти.

У науковому аспекті поняття «міжкультурна комунікація» багатогранне: крос-культурна, міжетнічна комунікація. Г. Трейгер та Е. Хол вперше у своїй роботі «Культура та комунікація. Модель аналізу» визначали її як ідеальну мету, до якої повинна прагнути людина, щоб бути ефективнішою у своїй адаптації до навколишнього середовища, у змісті спілкування з людьми з інших культур та мов [621]. Тоді, за визначенням «міжкультурна комунікація є матрицею всіх форм взаємодії та спілкування між людьми та групами з різних культурних середовищ». Міжкультурна комунікація як діалог культур – багатовимірне явище, що представляє в даний час інтерес і філософів, і лінгвістів, і психологів, і лінгводидактів, і методистів. У її змісті простежується взаємодія: (а) мови, що відбиває культуру народу; (б) культури, що передає своєрідність суспільно-історичних умов; (в) особистості, що формується на вході практичної діяльності.

За визначенням В. Фурманової [609], міжкультурна комунікація є діалогом культур і є способом загальнолюдського спілкування, який охоплює обмін інформацією та культурними цінностями в контексті міжетнічної комунікації.

Основуючись на теоретичному дослідженні лінгвістичної ідентичності мовної особистості майбутнього викладача-філолога й услід за Е. Боринштейном [622, 623], у комунікативний компонент полі- / мультикультурності входять лінгвокультурологічна та міжкультурна складові: сукупність знань, умінь та навичок у використанні вербальних та невербальних засобів комунікації, необхідних для розуміння іншої мови та культури, а також здійснення ефективного спілкування в міжкультурному контексті за особистісно-ціннісними моделями етичної поведінки.

Міжкультурна комунікація відіграє важливу роль у комунікативному компоненті полі- / мультикультурної особистості. У

сучасному світі, де академічна мобільність студентів стає все поширенішою, взаємодія між людьми з різних культур у глобальному просторі є невід'ємною частиною соціалізації та інтеграції в сучасну систему соціокультурних відносин, а також отримання конкурентних переваг на ринку праці [114, 624, 625].

Тому, іншомовна освіта спрямована на формування бі-чи полілінгвальної особистості, яка має володіти не тільки рідною мовою, але, як мінімум, ще однією мовою, яка є життєво необхідною для ефективного спілкування в різноманітних ситуаціях.

На основі проведених досліджень у галузі міжкультурної комунікації [626–629], ми розширюємо міжкультурну складову, включаючи такі компоненти: знання про культурні універсалії в різних культурах; розуміння механізмів взаємодії культури і мови; уміння проводити крос-культурний аналіз явищ й культурних контекстів; набуття мовних компетенцій для культурно-адаптованого спілкування; успішне представлення культурних особливостей своєї культури іншим.

Відповідно до вищевикладеного, важливо звернути увагу на розвиток соціокультурної компетентності у спілкуванні, що не є питанням новим, проте актуальним і сьогодні. Зі свого боку, підкреслимо: поняття соціокультурної компетентності не залишається незмінним і відображає актуальні тенденції та потреби суспільства. Нижче наведено ті зміни, які можуть відбуватися у змісті та способах формування соціокультурної компетентності:

1. *Увага до міжкультурної співпраці*: у зв'язку зі зростаючою глобалізацією та міжнародними контактами, студенти й викладачі повинні мати здатність спілкуватися з представниками інших культур, розуміти їхні цінності та традиції.

2. *Емоційна інтелігентність*: важливою складовою соціокультурної компетентності є здатність розуміти та керувати своїми емоціями, а також сприймати та розуміти емоції інших. Це допомагатиме ефективніше спілкуватися та вирішувати конфлікти.

3. *Використання технологій*: з розвитком інформаційних технологій, важливим елементом соціокультурної

компетентності стає здатність ефективно використовувати різні комунікаційні технології, такі як електронна пошта, соціальні мережі та відеоконференції.

4. *Соціальна відповідальність*: у сучасному світі, де зростає роль екологічних та соціальних проблем, важливою складовою соціокультурної компетентності є здатність до соціальної відповідальності, усвідомлення та повага до прав людини, рівності, демократії, толерантності.

Отже, соціокультурна компетентність у спілкуванні проявляється як сукупність особистісних, когнітивних, емоційних і поведінкових характеристик, що уможливлюють здатність особистості встановлювати й підтримувати міжкультурні контакти з іншими на високому рівні [629–631]. Виробляючи єдину стратегію сприйняття й поваги до Іншого у процесі міжособистісної взаємодії, комунікація стає ефективнішою [485], а у підсумку зазначимо, що сама стратегія, обрана особистістю, ґрунтується на культурних, соціальних, психологічних та інших факторах, і є важливим елементом її соціокультурної компетентності.

Так, *соціальна складова* міжкультурної комунікації полягає у нижчепереліченому: участь у міжкультурному спілкуванні (стихійному та організованому), у культурному обміні; припинення фактів нетерпимості до культурних особливостей, проявів ксенофобії, шовінізму; відстоювання ідей рівності та гідності всіх культур, права кожного народу та кожної культурної спільноти утверджувати та зберігати свою культурну самобутність, сприяння забезпеченню її поваги.

Професійно-педагогічна складова комунікації тоді полягає: в участі й обміні педагогічним досвідом з колегами, які мають різний досвід роботи, дотримуються різних педагогічних концепцій, що реалізують різні методики та технології навчання та виховання; організації конструктивних взаємин, співпраці з батьками студентів за необхідності та з урахуванням їхньої національної, вікової, гендерної, статусної, професійної приналежності; урахуванні та використанні культурного досвіду та культурної самобутності студентів при конструюванні змісту освіти; забезпеченні ефективних (зацікав-

лених та доброзичливих) відносин у полі- / мультикультурному студентському колективі; здійсненні полі- / мультикультурного виховання.

Таким чином, сформованість комунікативного компонента як складової полі- / мультикультурності обумовлює вміння ефективно спілкуватися відповідно до культурних норм і цінностей інших, готовність сприймати різність та розуміти інтереси, потреби та цінності навколишнього світу. Знання, уміння та якості, що розвиваються у полі- / мультикультурній мовній особистості, визначають її здатність до адекватної комунікативної взаємодії та сприяють продуктивному спілкуванню з іншими особистостями на міжособистісному та міжкультурному рівнях, в тому числі в ситуаціях моно- та крос-культурної взаємодії.

Іншим компонентом в структурі полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *саморегулятивний*. Важливим у формуванні полі- / мультикультурної мовної особистості є налаштування майбутніх викладачів іноземних мов не лише на практичний аспект в оволодінні іноземними мовами, у придбанні ними навичок та умінь, які необхідні для опанування спеціальністю педагога-філолога, головним є мотивування вивчати мову як засіб вдосконалення особистості, підвищення загальної, комунікативної культури. Визначальна роль у цьому відводиться самій людині, її активній роботі над собою, її можливостям самовиховання, саморозвитку і саморегуляції.

Вивчення проблеми саморегуляції особистості займає центральне місце в психологічній науці, яка має значний обсяг знань щодо цієї проблеми. «Саморегуляція» як термін у міждисциплінарній площині (від лат. *regulare* 'упорядковувати, налагоджувати') описує можливість живих систем різних рівнів організації і складності функціонувати доцільно, відповідно до потреб та цілей, що дозволяє зберігати стійкий і динамічний стан системи; феномен набув свого значного розвитку у сучасній психології [210]. Так, за О. Шевчуком [632], саморегуляція визначається як принцип універсального функціонування організму, який забезпечує його життєдіяльність

на всіх рівнях. Суть психічної саморегуляції полягає в здатності контролювати та регулювати власні психологічні процеси та поведінку на різних рівнях прояву, що сприяє досягненню мети та пристосуванню до змін у навколишньому середовищі.

Доцільно, що саморегуляцію особистості досліджують як окрему активність суб'єкта, спрямовану на трансформацію власного стану з метою відновлення енергії організму та підвищення ефективності праці [633]. Поняття саморегуляції, введене П. Жане, розглядається як найважливіший критерій розвитку особистості, що визначається процесом опосередкування соціальних норм і цінностей. Внутрішня система вимог стає причиною перетворення людини на активного суб'єкта, який має здатність контролювати та регулювати свої власні процеси і поведінку [634]. У подальшому розвитку теорії, Альфред Адлер вбачав саморегуляцію як засіб упорядкування та контролю за прагненнями особистості, що дозволяє їй досягати більш здорового та збалансованого стану, оскільки поєднував процеси саморегуляції з розвитком комплексу неповноцінності чи відчуттям меншовартості, які ґрунтуються на прагненні людини бути кращою за інших або «не такою, як інші», незважаючи на те, що це може суперечити моральним нормам та цінностям [635]. По-іншому пояснював саморегуляцію С. Рубінштейн [636], коли вважав, що найвищий рівень саморегуляції пов'язаний з формуванням світоглядних почуттів, які виступають свідомими ціннісними орієнтаціями. Концепції В. Франкла та Л. Виготського щодо визначення саморегуляції водночас схожі та відмінні. Обидва дослідники ставляться до саморегуляції як до важливого феномену в людському житті й вважають, що саморегуляція є здатністю людини керувати своїми діями та станами, але по-різному розставляють акценти. В. Франкл [637] виділяє смислову регуляцію поведінки як один з ключових аспектів саморегуляції, зокрема, зазначає, що пошук і прийняття смислу життя може допомогти людині впоратися з будь-якою життєвою подією, тоді як Л. Виготський [604] звернув увагу на специфічно людський спосіб діяльності і описав саморегуляцію як процес оволодіння власною поведінкою. Інакше кажучи, людина вчиться

регулювати свою поведінку засобами свідомості, використовуючи навички, здобуті в результаті взаємодії з оточуючим світом. Виготський відзначав, що саморегуляція є особливо важливою для дітей, які тільки починають формувати свої здібності до контролю за власною поведінкою. У концепції О. Леонтьєва, саморегуляція розуміється як внутрішній процес, пов'язаний зі створенням та збереженням системи «особистісних смислів», що здійснюється через «внутрішню працю» або «рух душевних сил». Цей процес спрямований на забезпечення гармонійного функціонування особистості в умовах змінюваного середовища та забезпечення її психічної стійкості [533].

Подальша конкретизація ідей Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва у вигляді смислових утворень особистості знайшла свою реалізацію у працях таких учених, як О. Асмолов, Б. Братусь та Б. Зейгарник [638], Г. Балл [633], М. Боришевський [639]. Смислові утворення у їхніх концепціях визначаються як цілісна динамічна система, що відображає взаємозв'язок між мотиваційними структурами, які зумовлюють відповідне ставлення до оточення. Вони формуються та змінюються в процесі діяльності, і грають ключову роль у регулюванні особистісного функціонування.

Дослідженням процесу саморегуляції в теоретичному плані займалися відомі вітчизняні психологи: М. Боришевський [640], К. Лєвін [641], В. Моросанова [642], Н. Пов'якель [643], В. Семиченко [644], В. Чайка [645] та інші. Так, згідно з І. Коном [646], саморегуляція може бути корисною для розвитку особистості та її здатності до самореалізації, її особливість полягає у допомозі кожному адаптуватися до життя та формуванні необхідної життєвої орієнтації, включаючи почуття своєї онтологічної приналежності як цілісності. Концепції саморегуляції Г. Олпорта та К. Левіна акцентують увагу на різних аспектах саморегуляції. Так, за Г. Олпортом [647], система цінностей відіграє провідну роль у процесі саморегуляції, де саморегуляція розглядається як своєрідна життєва філософія, що узагальнює, систематизує досвід і надає смисл вчинкам людини. Такий підхід зосереджується на соціально-культурному контексті та ролі цінностей у житті

людини. К. Левін у своїй динамічній теорії саморегуляції відводить значну роль когнітивним процесам [641]. Його поняття «тимчасова перспектива» та «надситуативна і вольова поведінка» відображають важливість пізнавальних процесів у процесі саморегуляції.

Саморегулятивні процеси тісно пов'язані з рефлексивними механізмами, які визначаються в психологічному словнику як процеси міркування та самопізнання. Рефлексія є внутрішньою діяльністю людини, спрямованою на осмислення власних дій та способів їх виконання [210]. У соціальній психології рефлексія визначається як свідоме розуміння людиною, як її сприймає її співбесідник [648]. Педагогічна наука під рефлексією розуміє самоаналіз педагогічної діяльності та її результатів [649].

Саморегулятивний компонент у структурі полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов пов'язаний, перш за все, з аналізом ними набутих знань, компетентностей, що виражається у рефлексивному ставленню до них і пов'язується з категорією «відношення» як компонента свідомості особистості у дослідженні факторів впливу на свідомість та поведінку людини, психологічні процеси та дії людини, її індивідуальні риси та поведінкові патерни [650, 651].

За словами І. Бойченко, особистість складається з унікальної системи індивідуальних оцінок та свідомо зроблених виборів щодо сприйняття дійсності. Ці відношення є ключовими для прояву особистості і формування її унікальності [652]. Отже, рефлексія є важливою умовою для пізнання та набуття знань, а мультикультурність є формою духовної рефлексії у процесі інтерпретації лінгвокультурологічних та психолого-педагогічних знань; власне інтерпретація базується на зверненні до внутрішнього світу людини та формуванні критичного, рефлексивного ставлення до власної діяльності у формах культури [653]. Цікаво, як І. Зязюн характеризує і уточнює рефлексію: «осмислення і переосмислення людиною культурно-детермінованих та індивідуально-переживаних змістів своєї свідомості у процесі вирішення особистістю проблемно-конфліктних ситуацій у контексті життєдіяльності, що здійснюється» [654].

Таким чином, рефлексія може бути розглянута як засіб актуалізації особистісно-значущих мотивів діяльності викладача вищої школи, а саморегулятивний компонент у структурі полі- / мультикультурності підкреслює духовність і професійний розвиток особистості, що розкриває діяльнісний, рефлексивний і творчий процеси виховання полі- та мультикультурної особистості майбутнього педагога.

Отже, на підставі аналізу феномену рефлексія, зазначаємо, що в процесі її здійснення педагог має можливість актуалізувати уявлення про себе та світ на основі нового досвіду:

– рефлексія ініціює осмислення та переосмислення педагогом змісту компонентів його професійно-педагогічної культури (системи професійно-ціннісних орієнтацій педагога, технологічних вимог до вирішення педагогом професійних завдань, особистісних установок, що впливають на реалізацію творчих здібностей);

– перетворюється сама під впливом ініційованих нею змін (результату переосмислення) у змісті компонентів професійно-педагогічної культури педагога, оскільки згадане переосмислення призводить до актуалізації аксіологічних, технологічних та особистісних підстав для здійснення рефлексії;

– спрямована на адаптацію професійно-педагогічної культури педагога до умов, що змінюються;

– рефлексія актуалізує підстави для творчої самореалізації особистості; впливає на культуротворчу діяльність педагога, вносячи зміни у зміст трансляції цієї культури педагогом.

Становлення мовної особистості викладача іноземних мов у полі- / мультикультурному середовищі передбачає активну творчу діяльність, спрямовану на освоєння загальної професійної духовної культури у всій її різноманітності. Це охоплює соціокультурні знання, загальнолюдські цінності, норми, ідеали, культурні моделі, концептуальні картини світу.

Культура не тільки передає нащадкам знання та досвід, але впливає на розвиток особистості, стимулює людину до діяльності, до творчого пошуку, що є ключовим елементом у її особистісному розвитку. Культура уможливлює особистість відкривати нові горизонти у світі знань, цінностей, ідеалів та

концепцій. З появою в особистості зацікавленості, виникає прагнення до самовдосконалення та розвитку, відтак культура є інструментом для розвитку потенційних можливостей та досягнення власної мети. Будучи зовнішнім і внутрішнім світами для особистості, культура розкриває її потенціал для самовираження і самореалізації; у вже новоствореному світі людина проявляється і діє як Людина Культури [655].

У контексті дослідження виховання полі- й мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначимо роль і значення рефлексій в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Стосовно своєї професійної діяльності педагогічна рефлексія характеризується усвідомленням майбутніми викладачами іноземних мов власного педагогічного досвіду, виробленням критеріїв, що визначають ефективність і успішність своєї професійної діяльності з погляду своєї суб'єктності (свого авторства у ній) та її освітнього потенціалу у розвитку особистості здобувачів освіти. Завдяки рефлексії, професійна діяльність стає для педагога об'єктом дослідження та проєктування, вона стає гнучкішою та більш усвідомленою, орієнтованою на подолання власних труднощів та проблем здобувачів освіти.

По відношенню до змісту освіти – рефлексія окремого педагога або педагогічного колективу дозволяє усвідомлено систематизувати соціальний запит до освіти, значущі для себе та школи теоретичні концепції у педагогічній та психологічній науці, свій досвід роботи, актуальні запити здобувачів освіти; визначати, коригувати цілі та завдання, засоби освітнього процесу, здійснювати його планування та конструювання; бачити варіативні стратегії та методи організації освітнього процесу (виховання та навчання), способи його контролю та корекції.

По відношенню до здобувачів освіти – рефлексія виявляється у такому: уміння налагоджувати адекватний зворотний зв'язок у системі «викладач – студент», на принципах взаєморозуміння та довіри; уміння виявляти та аналізувати інтереси та запити здобувачів освіти, виходячи на їхні індивідуальні смисли; уміння навчити майбутніх викладачів вищої школи способам рефлексії своєї діяльності (освітньої, комуні-

кативної, соціокультурної), їхній здатності оцінювати успішність своєї діяльності, свої сильні і слабкі сторони, виявляти свою позицію.

Отже, акцентуючи увагу на ролі рефлексії у професійній діяльності майбутнього викладача іноземних мов, зазначимо, що рефлексія є важливою умовою самовдосконалення педагога, його професійного та особистісного зростання; рефлексія є одним з основних механізмів розвитку самої діяльності та важлива на всіх етапах її здійснення; рефлексія необхідна при зміні умов професійно-освітньої діяльності, у її переосмисленні та перепроєктуванні, у знаходженні оптимальних засобів діяльності в умовах, що змінилися; рефлексія необхідна для вирішення педагогічних труднощів і проблем, за її допомогою можна перетворити проблему на завдання діяльності, вийти в дослідницьку позицію, долаючи труднощі, що виникають; завдяки рефлексії здійснюється контроль та управління власним процесом професійної діяльності педагога, процесом навчання та виховання, розвитку особистості. Йдеться про особливу професійну компетентність педагога, де основою діяльності педагога є його здатність до рефлексії.

Рефлексія є одним з основних механізмів діяльності, важлива на всіх етапах здійснення (мотиваційному, цілепокладанні, проєктуванні, реалізації, контролю та оцінюванні). Ступінь єдності рефлексії та діяльності визначається глибиною усвідомлення педагогом своєї діяльності та рефлексивним її оцінювання.

Отже, рефлексивну компетентність викладача вищої школи розуміємо як готовність і здатність зробити професійну проблему предметом свого свідомого аналізу, здатність перевести проблему в завдання діяльності, діяльності професійної, мотивованої та свідомо вибудованої. Рефлексивна компетентність дуже індивідуальна, тому що виходить на індивідуальні смисли кожного окремого педагога, розвивається зсередини через аналіз та проєктування тієї ситуації, яку він проживає та рефлексивно перетворює, з виходом у дослідницьку позицію.

Рефлексія, перш за все, це звернення (відображення) до свого минулого, теперішнього й потенційно майбутнього

досвіду або усунення від нього, усвідомлення та використання його зміни у процесі своєї осмисленої діяльності. Рефлексивна компетентність – це професійна якість особистості педагога, що дозволяє найефективніше та адекватніше здійснювати процеси навчання та виховання студентів через вихід у рефлексію, що сприяє творчому підходу до професійної діяльності, спрямовує процес професійного самовдосконалення, їхнього професійного та особистісного зростання.

У підсумку зазначимо, що саморегулятивний компонент полі- / мультикультурності особистості визначається як здатність і готовність особистості до активної саморефлексивної діяльності по засвоєнню, осмисленню, засвоєнню та розвитку соціокультурної компетентності.

Компонент саморегуляції в полі- / мультикультурній структурі пов'язаний з процесами осмислення, усвідомлення та формування ціннісного ставлення особистості до мовних знань та культури загалом, а також до власної діяльності, що постає ключовим у процесах рефлексії та самооцінки. Саморегуляція реалізується як здатність і готовність особистості до активної саморефлексивної та творчої професійної діяльності та створенню соціокультурного досвіду.

Саморегулятивний компонент полі- й мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов містить також аналітичні та оцінно-інформаційні вміння аналізувати власну професійну діяльність (самокритичність, самоконтроль, самооцінка), вносити відповідні зміни у взаємодії з представниками різних етнічних груп; толерантне ставлення до представників іншої культури; вміння співвідносити культурні події у рідній та культурі, що досліджується, уміння інтерпретувати документ або явище іншої культури.

Отже, на підставі взаємовпливу рефлексії та компонентів професійно-педагогічної культури, визначаємо рефлексивний компонент полі- / мультикультурності як такий, що відповідає за адаптацію професійно-педагогічної культури педагога до актуальних умов, забезпечує його реалізацію у професійній діяльності у вигляді осмислення та переосмислення змісту компонентів здобутого досвіду.

Культуротворчий компонент у структурі полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є її важливою складовою, який тісно пов'язаний з категоріями «естетика» та «естетичне виховання». Культуротворчий компонент можна охарактеризувати як систематичний та цілеспрямований процес розвитку особистості, що передбачає освоєння культури країни, мова якої вивчається, включаючи систему цінностей, які характерні для цієї країни. Важливо розвивати навички сприйняття та розуміння прекрасного в мистецтві цієї країни, формувати естетичні погляди, почуття, смак та потребу в створенні прекрасного. Культуротворчий компонент передбачає розвиток дбайливого та відповідального ставлення до культури, відкритість до діалогу культур та наявність необхідних умінь для компетентного міжкультурного спілкування, в тому числі в процесі вивчення іноземної мови та ознайомлення з цінностями мистецтва своєї та інших культур. Ці елементи допомагають формувати багатогранну та глибоку культурну компетентність майбутнього викладача-філолога.

Значущість ролі естетичного виховання у розвитку творчих здібностей особистості безсумнівна. Сучасні дослідження переконливо доводять, що інтегративним показником цілісного розвитку особистості є її творчий розвиток й ініціатива. Разом з художньою освітою, розвитком естетичного смаку, уяви, прагненням до досягнення високого рівня-естетики спілкування, формування творчих потреб є основним напрямками естетичного виховання студентів. Щоб бути успішним педагогом сучасності, необхідно у студентів спершу сформувати розвинену естетичну культуру як одну з ключових характеристик його професійно-педагогічної майстерності. У своїй роботі педагог повинен вміти передавати та виховувати естетичні цінності, розвивати навички сприйняття та розуміння прекрасного в мистецтві, формувати естетичні погляди, почуття, смак та потребу в створенні прекрасного.

За Філософським енциклопедичним словником, естетична культура проявляється як «здатність і вміння відчувати свій емоційно-чуттєвий зв’язок зі світом, змістовно переживати і ціннісно висловлювати повноту і різноманіття цих відносин» [10].

У педагогічній літературі є різні визначення понять «естетичне виховання» та «естетична культура». Так, наприклад, за визначенням О. Семашка, естетичне виховання – це цілеспрямоване формування у людині його естетичного ставлення до дійсності [656]. У монографії «Естетичний світ педагога» А. Федь зазначає, що естетичне виховання – це процес формування та розвитку естетичної емоційно-чуттєвої та ціннісної свідомості особистості та відповідної ї діяльності під впливом мистецтва та різноманітних естетичних об'єктів та явищ реальності [657]. Далі, С. Мельничук визначає естетичну культуру особистості як сукупність її здібностей відчувати, переживати і перетворювати природу, суспільне життя і саму людину за законами краси, що відкриває шлях найповнішого гармонійного розкриття всіх сутнісних сил людини [658]; як єдність естетичних знань, переконань, почуттів, навичок та норм діяльності та поведінки визначає естетичну культуру особистості О. Олексюк [659]. До критеріїв естетичної вихованості Г. Шевченко [660] відносить сформованість естетичного ідеалу, художнього смаку, здатність відчувати естетичні почуття та переживання, естетичне судження, естетичне ставлення до дійсності.

В останні роки сформулювалася науково обґрунтована система поглядів, яка відображає різні аспекти естетичної культури як специфічної складової духовної культури, що уособлює процес та конкретно-історичні досягнення у художньому осмисленні світу, згідно з законами досконалості та краси [443, 656–665].

Для досягнення головної мети естетичного виховання, яка полягає в формуванні цілісної особистості з творчо розвиненою індивідуальністю, необхідні не лише художня освіта та залучення до світової культури та мистецтва, але й систематичне й цілеспрямоване впровадження естетичних цінностей в освітній процес. Це дозволить формувати у молоді сприйняття краси і гармонії, розвивати в них естетичні почуття та смаки, підвищувати рівень їхньої культури. Крім того, важливо забезпечувати можливості для самореалізації та творчого розвитку, що стимулює розвиток індивідуальності та креативного мислення, оскільки насичення середовища естетичними

елементами без відповідної естетичної діяльності ще не говорить про культурно духовний розвиток особистості [661].

Однією з ключових характеристик естетичного відношення в теорії естетики є його специфіка, яка визначається змістом, характером та механізмом його розгортання та здійснення. Серед цих аспектів можна виділити такі, як цілісність, комплексність та всебічний характер естетичного відношення, а також його суб'єктивний характер (ставлення) [665–669].

Естетична культура проявляється в двох основних аспектах, які домінантні в культурології: *культура суспільства* і *культура особистості*. Культура суспільства охоплює всі естетичні цінності, які були створені людством в усіх галузях мистецтва та культури від давнини і до сьогодення. Ці естетичні цінності можуть бути природними, тобто вже існують у світі, а можуть бути створені творчою працею людини, наприклад, музика, живопис, література, театр і т.д. Культура суспільства є результатом культурної діяльності людей, які проживають в певному історичному часі і в певному соціальному середовищі. Культура особистості охоплює естетичні властивості і якості людини, такі як її естетичні потреби, інтереси, смаки, ставлення до оточуючого світу; вона визначається індивідуальними особливостями кожного, життєвим досвідом, особистісними цінностями та уподобаннями. Оскільки культура особистості визначається індивідуальними особливостями кожної людини, то кожна людина має свій власний унікальний стиль, погляди і смаки в естетичному відношенні. Отже, культура суспільства та культура особистості є двома різними аспектами вивчення естетичної культури, які взаємодіють між собою і визначають естетичну цінність у процесі виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів-філологів.

Розгляд основних питань естетики на теоретичному рівні надає можливість проведення спеціального дослідження щодо естетичної функції мови через її *естетичну (поетичну) функцію*, що реалізується переважно у художній творчості, під час ознайомлення з художніми творами.

Естетичну функцію мови називають також емотивною, емоційною, виразною. Вона проявляється у вираженні став-

лення того, хто говорить до змісту його повідомлення, щодо суб'єкта мови до об'єкта мови, у почуттях і емоціях того, хто говорить. Реалізується емоційна функція з допомогою зменшувальних суфіксів, інтонації тощо. Вона характерна для будь-якого висловлювання, будь-якого тексту, проте найбільш характерна в художньому тексті. У контексті виховання полі- / мультикультурності ми розвиваємо не тільки полі- / мультикультурну мовну особистість, а й естетично розвинену, гармонійну людину, яка має внутрішній «культурний стрижень», що підкреслює усвідомлення і розуміння культурних цінностей і вміння сприймати прекрасне, долучатися до його розуміння та інтерпретації, мати розвинений естетичний смак, естетичні почуття, творчу свободу мислення та відкритість до нових ідей, а також бути відкритою для здійснення міжкультурного діалогу.

За допомогою цього внутрішнього «культурного стрижня» людина розвиває свою здатність до естетичного сприйняття та переживання, формує свій естетичний смак та уявлення про ідеал. Естетичне виховання гармонізує та розвиває всі духовні здібності людини, необхідні у різних галузях діяльності. Воно тісно пов'язане з моральним вихованням, оскільки краса є своєрідним регулятором людських взаємин. Як відомо, естетична культура є частиною культури, яка відображає художні досягнення та їхній історично-духовний контекст, відповідаючи вимогам краси та досконалості [664].

За своїм змістом естетична культура – це складна система, що складається з естетичної свідомості, естетичного відношення та естетичної діяльності. Вона містить цінності мистецтва, такі як література, музика, театр, живопис та ін., причому історичний контекст та розвиток художнього мистецтва відображає процеси формування глибинних цінностей естетичної культури у майбутніх фахівців [661, 665, 670]. Людина, яка поводиться згідно з естетичними принципами, може побачити прекрасне в усьому навколишньому світі, включаючи природу та соціальне оточення. Для того, щоб людина могла сприймати світ естетично, необхідно, щоб вона усвідомлювала симетрію, гармонію, ритм, колір та красу природних явищ як прекрасне і бачила ці принципи в проявах людської діяльності [670].

На наш погляд, поняття «естетична культура викладача іноземних мов» є найбільш загальним, що інтегрує у собі всі вище перераховані визначення. Воно включає естетичну освіченість (систему естетичних знань), вихованість (в області емоційно-чуттєвої структури особистості, її стереотипів у сфері поведінки, спілкування, зовнішнього вигляду, мови), розвиненість (рівень розвитку естетичних потреб, почуттів, смаків, ідеалів), підготовленість (методичні вміння та навички). Поняття «естетична грамотність» є синонімом до «естетичної освіченості» як наявності знань у галузі естетики.

Мова є однією з форм виявлення естетичної культури людини і сприяє розвитку інших її елементів, таких як естетична свідомість і естетична діяльність. Естетична культура мови включає в себе комплекс художніх цінностей, які виявляються в прекрасних, гармонійних і виразних висловлюваннях та структурах. Вивчення естетичних властивостей мови є не тільки науковим, але і практичним завданням, оскільки вона здатна впливати на емоційний стан та світосприйняття людини. Суспільний аспект естетичної ролі мови є закономірним та постійно розвивається в історії. Наукові погляди на цей аспект включають соціально-філософський аналіз походження та функціонування мови в історичному контексті, що свідчать про естетичні властивості мови, визначають її красу, досконалість, поетичність, ритмічність, милозвучність та гармонійність [272, 671]. У процесі естетичної творчості, митець створює прекрасні форми та звуки, що допомагають висловити свої думки в експресивній формі. Культурно-естетична роль мови постійно зростає в суспільстві, і цей процес є необхідним та невід'ємним елементом виховання полі- та мультикультурності майбутнього викладача іноземних мов.

З-поміж предметів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов дисципліни лінгвокультурологічного змісту мають особливі можливості для естетичного виховання завдяки використанню художньо-естетичних характеристик самої мови, естетичних особливостей навчальних текстів (наукових, спеціальних, художніх, психолого-педагогічних тощо). Естетична складова міститься у змісті навчального

матеріалу, зокрема, у країнознавчому аспекті вивчення мови (історичні та географічні відомості, природа, архітектурні пам'ятки, традиції, культура, побут країни, мова якої вивчається), під час знайомства з образотворчим, драматичним мистецтвом, музикою, художньою літературою.

Погляди соціально-філософських теорій на роль мови в естетичному процесі спілкування свідчать про те, що мова є не лише відображенням культури та ідентичності народу, але й активним інструментом розвитку самої культури та формування людської особистості [672]. Зі зростанням культурного прогресу відбувається постійне збагачення та вдосконалення культури мови, включаючи ритм та гармонію мовлення, розширення термінологічної лексики, появи складніших мовно-символічних форм для відображення об'єктивної реальності.

Під час навчання іноземної мови викладач може активно формувати художню культуру особистості студентів, поєднуючи знання з цінностями, уподобаннями та ідеалами; впливати на підвищення естетичної культури поведінки студентів, спрямованої на взаємодію культур, належне ставлення до поглядів співрозмовника та проявленням поваги до партнера; сприяти розвитку творчих здібностей студентів шляхом стимулювання творчої ініціативи, розвитку творчої уяви, подолання стереотипів тощо. Таким чином, виконується одне з найважливіших завдань будь-якого предмета – навчити студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, бачити і відчувати красу життя у всіх його різноманітних зв'язках і вміти виявляти їхній моральний, естетичний, соціальний зміст.

Іноземна мова, як і рідна, є невід'ємною частиною художньо-естетичної творчості і без неї вона неможлива. Це свідчить про внутрішній зв'язок між естетичною культурою та мовою, яка є її органічною складовою. Мова є невід'ємною частиною культурно-історичної діяльності людей, а літературна мова відображає загальнокультурні та художні риси розвитку різних народів та соціальних спільнот. Тому однією з важливих функцій мови є естетична [673]. Мова і естетична культура взаємодіють між собою, відображаючи суспільні та особистісні риси. Цей взаємозв'язок відображається на різних рівнях мови,

таких як логічний, фонетичний, семантичний, феноменологічний і герменевтичний, які впливають на сприйняття та розуміння мови [673]. Так, *логічний рівень* мови відображає її структуру і здатність до логічного висловлювання думок та ідей; включає такі якості мови, як стрункість, тотожність, послідовність, несуперечність, переконливість, доказовість – логічно правильно висловлені думки можуть бути більш зрозумілими та переконливими для слухача. *Фонетичний рівень* мови відображає її звукову сторону, оскільки включає такі якості мови, як милозвучність, темп, висота звучання, тембр, інтонація. Звукові характеристики мови можуть вплинути на емоційний стан співрозмовника та зробити мовлення більш виразним та ефективним. *Семантичний рівень* мови відображає її значення та смисл та включає такі якості мови, як смислова значимість, спрямованість, завершеність, образність. Слова та фрази, які точно передають думки та ідеї, можуть бути більш зрозумілими та ефективними для співрозмовника. *Феноменологічний рівень* мови відображає її здатність до передачі емоцій та вражень та підкреслює такі якості мови, як ясність, емоційність, виразність. Мовлення з правильними емоційними акцентами може бути більш ефективним у викликанні потрібної реакції або враження у співрозмовника. *Герменевтичний рівень* мови відображає її здатність до сприйняття та розуміння іншими людьми та характеризується такими якостями мови, як доступність, сприйнятливість, розуміння та проникливість. Для того, щоб мова була ефективною засобом спілкування, важливо, щоб вона була доступною та зрозумілою для інших, зокрема для тих, хто не має достатнього рівня знання мови або має певні мовні обмеження. Отже, відповідно до соціально-філософської моделі взаємодії мови і естетичної культури, мова виступає не тільки як засіб комунікації, а й як засіб вираження естетичної краси та культурних цінностей суспільства і особистості. Кожен рівень взаємодії мови і естетичної культури має свої внутрішні особливості, але разом вони складають цілісний образ мови як важливого елементу культури та постають у фокусі виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

У процесі вивчення іноземної мови вагомими є питання естетики мови, що у своїх працях розглядали І. Білодід, Е. Довганюк, О. Кучерук, Л. Мацько, Н. Миропольська, Т. Мороз, А. Венден. Так, І. Білодід [674] розглядає деякі аспекти взаємовпливу і співвідношення між пізнавальною та естетичною функціями мови, тоді як Е. Довганюк [675] вивчає метафоризацію естетичного концепту «врода» у лінгводидактичному аспекті; О. Кучерук [676] розглядає стилістичні засоби для передачі відчуття прекрасного у світі та їхній вплив на особистість.

Аналіз наукових доробків таких учених, як Н. Миропольска [664], Т. Мороз [677], А. Вендена [678] дозволяє зробити висновок, що мова – універсальний засіб людського спілкування, що має виразну структуру й емоційно впливає на людину. Естетика мови – це одна з актуальних проблем сучасного світу, де різноманітні культури та мови поєднуються, що передбачає як розвиток глобальних відносин, так і формування нового світу соціокультурних реалій. Вивчення цієї проблеми торкається двох аспектів мовно-естетичного виховання особистості: гносеологічного та власне естетичного. Гносеологічний аспект вивчає, перш за все, проблему єдності та взаємозв'язку мови та мислення. Естетико-педагогічний потенціал, закладений в іноземній мові, дозволяє розглядати естетичну культуру як професійну та особистісно-ціннісну якість особистості сучасного педагога філолога.

Знання іноземної мови є кодом до вивчення культури народу як носія цієї мови, пізнання її моральних витоків та духовних цінностей. Завдяки вивченню іноземної мови студенти-лінгвісти знайомляться з культурою інших країн та народів, їхніми моральними цінностями. Без осмислення духовної спадщини культури народів неможливо зрозуміти необхідність збереження цінностей людини. Іноземна мова, з її ознаками діалогічності, мотивує діалог культур і впливає на виховання естетичної культури, що коригує ціннісні орієнтації [660].

Так, у структурі полі- та мультикультурності, мовно-естетичний компонент пов'язує знання іноземної мови з естетичною культурою суспільства і особистості. Наприклад, *на логічному рівні* – краса мови обумовлюється законами і вимогами

формально-логічного мислення, правильним вживанням понять та точністю вираження думки в судженнях. Дотримання порядку і правил умовиводів, обґрунтованість і аргументація висновків і положень, що висуваються, визначають красу і досконалість людського мислення, його ефективність і продуктивність, переконливість і доказовість, послідовність і гнучкість. *На фонетичному рівні*, милозвучність мови зумовлена нормами конкретної мови, які вимагають правильної вимови звуків завдяки порядку, значенню різних комбінацій звуків, діапазон яких є широким і різноманітним. Естетичне освоєння мови виявляється у вмінні передавати найрізноманітніші почуття інтонацією, мелодійним звучанням мови, умінні правильно поставити наголос і вимовити слово. У живій мові, людина може відображати свою культуру та ставлення до того, що вона говорить. За допомогою інтонації людина надає мові мелодійності та музикальності. Міміка і жести розширюють смислову ємність звучання слів і роблять мову більш виразною, емоційною і зрозумілою. Отже, мовно-естетичний компонент у мові виявляється на різних рівнях, і відіграє важливу роль в сприйнятті та розумінні мови [672].

Мова містить художні та естетичні елементи, які допомагають створювати красу та гармонію в мовленні. *Художні засоби мови* використовуються митцем під час створення художніх літературних творів, а *естетичний потенціал* мови зумовлює естетичну цінність людського спілкування. Люди можуть сприймати красу мови різними способами залежно від своєї культури, освіти, виховання та ціннісних орієнтацій. Для формування розвинених естетичних потреб і смаків, ідеалів і поглядів, принципів і норм діяльності за законами краси важливо використовувати художньо-естетичні методи в мовній комунікації студентів – майбутніх викладачів іноземних мов. Це допоможе розвивати у них естетичний потенціал мови та сприятиме формуванню гармонійного спілкування.

Художні елементи мови – це мовні засоби, наділені естетичною цінністю, які можуть включати в себе фігури мови (епітети, порівняння, метафори), стилістичні засоби (повтори, антитези, іронію), ритмічні прийоми, звукову організацію

тексту та інші художні прийоми, що загалом впливають на сприйняття та емоційний стан читачів або слухачів. Ці елементи можуть змінювати звичний спосіб вираження думок, надавати тексту краси, виразності, глибини та індивідуальності, а також відображати авторський погляд на світ і відношення до нього. *Естетичними якостями* (особливостями) мови є сукупність таких мовних утворень, які, викликають у людини переживання прекрасного, піднесеного, гармонійного. Структура естетичних засобів включає *граматичні* (емоційні суфікси, вигуки), *фонетичні* мовні засоби (гучність звуку, висоту тону, характер вимови слів, інтонацію і ритм словосполучень). Ці естетичні засоби вираження властиві всім природним мовам. В одних мовах більш виражені фонетичні засоби, наприклад, у французькій або італійській мовах, в інших мовах (німецькій, зокрема) – граматичні, лексичні та інші одиниці. Естетичні якості, що є спільними для всіх природних людських мов, незважаючи на відмінність їхніх національних форм, мають особливу виразність, на відміну від інших мовних явищ. Найвиразнішими є художні засоби літературної мови, що досліджуються стилістикою. Інтонація, так само, як ритм і мелодія, гармонія звуків і словосполучень, сувора впорядкованість морфологічних і граматичних форм, належить до тих естетичних особливостей змістовної форми мови, в яких знаходить своє вираження естетичний принцип міри як єдності якісних та кількісних змін, що є основою людини.

Отже, естетичне у мові – це єдність естетичного змісту слова, гармонійної і емоційно-виразної форми мови. У процесі навчання іноземним мовам естетичне виховання є системою цілеспрямованого, систематичного розвитку особистості студента, що передбачає освоєння культури та системи цінностей країни мови, яка вивчається, розвиток естетичних поглядів і смаків, дбайливе ставлення до культури та навичок міжкультурного спілкування та відкритість до діалогу культур.

Реалізація культуротворчого компоненту полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мови можлива за умов створення естетичного культурно-виховного простору сучасного закладу вищої освіти, що сприяє розвитку куль-

турно-естетичних потреб та інтересів студентів, формуванню загальної та естетичної культури на основі мовних комунікацій, використовуючи оптимальні форми, методи та засоби навчально-виховної діяльності.

У процесі виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов максимально можливе врахування й відтворення *особливостей духовної культури* людини, які знаходяться на вершині ціннісної ієрархії як національної, так і іншої культури, допоможе підготувати викладачів з глибоким розумінням та повагою до різноманітності культур, що, в свою чергу, забезпечить якісну підготовку студентів та підвищить рівень міжкультурної компетентності. Так, дослідження та концепції, представлені С. Ніколаєнком, Г. Шевченко та В. Шинкаруком, акцентують увагу на духовності як важливому аспекті людської життєдіяльності. Вони розглядають духовність як специфічну властивість людини, що заснована на оволодінні смислами та цінностями життя, а також як процес розвитку особистості, спрямований на досягнення найвищих цінностей та їх втілення у практичну діяльність. Як тезисно підкреслює Г. Шевченко, духовність як «цінність і невід'ємна ознака людини», «стрижень життя», «творчість за законами краси і краса вчинку» пов'язана зі здатністю до переживання краси духовного світу та різних його проявів [670]. Також Г. Шевченко пов'язує духовність з концепцією естетичного виховання, з її властивістю інтегрувати енергію, екологію і красу людського Духу, що розділяється й знаходить підтвердження в інших наукових працях, наприклад, у В. Дьоміної, С. Амеліної та ін.

Отже, у структурі полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, культуротворчу складову можна визначити як особистісний художньо-естетичний досвід особистості, який формується під безпосереднім впливом мистецтва та виражається у наявності естетичного ставлення мовця до навколишнього середовища, людей та мов, а також у наявності художніх потреб.

Проаналізувавши природу та складові структури об'єкта дослідження, можемо стверджувати про доцільне викорис-

тання терміна «полі- / мультикультурність *викладача іноземних мов*», розглянути компонентний склад полі- / мультикультурності та його змістовну наповненість.

Зважаючи на вищевикладене, аналіз літератури та практична сторона дослідження уможливлюють таку дефініцію феномена: полі- / мультикультурність майбутніх викладачів іноземних мов – це інтеграційне особистісне утворення, яке є складовою загальної та професійно-педагогічної культури, що характеризується поєднанням культурних знань, умінь, цінностей, досвіду та комунікативних стратегій, необхідних для ефективної роботи в міжкультурному середовищі:

– лінгвокультурологічих знань і полі- / мультикультурної свідомості як когнітивний компонент;

– системи міжособистісних цінностей й інтерсоціальних цінностей, культурної відкритості й гуманістичної толерантності, емоційної стійкості (аксіологічний компонент);

– сформованою міжкультурною комунікативною компетенцією, що реалізується у професійно орієнтованих ситуаціях спілкування (комунікативний компонент);

– розвиненими рефлексивними здібностями та саморегуляцією особистості (саморегулятивний компонент);

– художньо-естетична компетентність у площинах національної та зарубіжної культур (культуротворчий компонент).

Полі- / мультикультурне виховання неможливе без формування мовних і мовленнєвих компетенцій, передбачає необхідність усвідомлення особистістю загальнокультурних та філософських процесів розвитку цивілізації, тому що власне вони і є тими визначальними умовами «формування нового полі- / мультикультурного мислення, що володіє загальністю і включає духовність, моральність, розуміння цінності власного та іншого життя», що одночасно виражаються у відношенні до дійсності і породжують ці відносини. Цілісність людини як показник її культурного початку визначає в індивіда у процесі його прилучення до культури склад потреб, здібностей і умінь, і чим людина людяніша, тобто духовна, тим вище рівень її культури.

2.3. Полі- / мультикультурний розвиток майбутніх викладачів іноземних мов: критерії, показники, рівні

Полі- чи мультикультурний розвиток особистості залежить від сукупності цінностей, норм і ідеалів, які використовуються людиною у процесі її життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми. Ця сукупність включає в себе не лише цінності загально-цивілізаційної культури, такі як культура соціального буття, нормативної поведінки та соціальної взаємодії, але й культуру предметної діяльності, побуту, релігійну, фізичну, моральну, психологічну, правову та професійну культуру [679].

Визначення критеріїв полі- / мультикультурності в психолого-педагогічному контексті передбачає аналіз культурно-духовного розвитку особистості, який забезпечує самовизначення, самотворення та самореалізацію. Ці процеси пов'язані з естетичними почуттями, ціннісними орієнтаціями та духовними потребами, які визначають особливі "поштовхи душі". Культура є визначальною у розвитку культурно-творчого потенціалу і формує самобутність народу, духовне здоров'я нації та гуманістичний світогляд. Разом з системою знань, ці аспекти є критеріями розвитку людини та цивілізації. Формування культурно-духовної основи особистості є необхідним для забезпечення багатокультурної та гуманістичної спрямованості суспільства [662].

Культурний розвиток розглядається нами як неперервний процес набуття людиною соціально-культурного досвіду, який є необхідним для її включення в систему громадських відносин.

Соціально-культурний досвід, у свою чергу, складається із норм, цінностей, традицій, правил, соціальних якостей особистості, які дозволяють їй комфортно та ефективно існувати в загальному світі інших людей за умов толерантної свідомості (поваги до іншого образу життя, думок поведінки, цінностей, здатності до прийняття іншої думки співрозмовника, що відрізняється від власної) і соціальних навичок [680].

Високий рівень розвитку сучасного суспільства постійно вимагає від людини розуміння себе, своїх цінностей, мораль-

них принципів та відповідального вибору в житті. Крім того, сучасна культура дуже різноманітна і міжнаціональна, що ставить перед людиною завдання вивчення та збагачення свого культурного досвіду. Ці виклики можуть змусити людину змінити свої переконання та настанови, що дозволяє розвиватися та стати більш гнучкою та пристосованою до різних життєвих ситуацій. Важливо знайти баланс між своїми цінностями та культурним досвідом, щоб стати успішною та задоволеною людиною. Відомі психологи радянських часів (Л. Виготский, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, А. Лурія, О. Запорожець, П. Гальперін) виділяють три сфери, в яких має здійснюватися становлення особистості, її соціокультурний розвиток: діяльність, комунікація, самосвідомість, де відбуваються три важливих процеси: орієнтація в системі взаємодій, притаманних кожному типу діяльності та між її різними формами; фокусування на основному, вибраному, зосередження уваги на ньому і підпорядкування цьому виду діяльності всіх інших; освоєння відповідних ролей і осмислення їх значимості для самореалізації. Так відбувається процес розширення можливостей особистості як суб'єкта діяльності.

Становлення особистості також відбувається у процесі соціалізації, сфера якої пов'язана із самосвідомістю особистості, становленням «Я» концепції, образу «Я» у свідомості людини. У процесі діяльності, спілкування, пізнання себе як індивіда, особистість освоює систему соціальних відносин, отримує соціальний досвід.

Для нашого дослідження також важливі положення про цілісність особистості та багатогранність особистісних надбань, які мають місце в процесі набуття нею соціального досвіду. Так, навчаючись іноземним мовам, пізнаючи іншу культуру, студент вступає у взаємодії різного характеру, залучається до загальнолюдських цінностей і культурних універсалів інших країн, освоює новий для неї соціальний досвід, що сприяє появі нових характеристик і якостей, необхідних для ефективних комунікацій та життєдіяльності. Соціокультурний розвиток особистості – це кількісні і якісні зміни особистісних структур у процесі формування культурної людини, її соціалізованості та

вихованості. Соціокультурний розвиток особистості є закономірним природним явищем, властивим для людини, що знаходиться з народженням у соціальному середовищі. Соціокультурний розвиток має безперервний, нерівномірний характер. Безперервність його полягає в постійних потребах соціальних зміни, збереження соціального досвіду як природного соціального зростання людини. У процесі соціального розвитку виявляється взаємодія двох тенденцій: типізації та індивідуалізації. Типізація виявляється при освоєнні особистості готових форм соціального досвіду, а також при формуванні типових для соціальної групи якостей і властивостей. Індивідуалізація виявляється у зверненні особистості до власного досвіду спілкування та взаємодії, а також в усвідомленні соціальних знань, що нею одержуються. На цій основі відбувається формування соціально-ціннісних якостей і властивостей, які дозволяють особистості орієнтуватися в різних ситуаціях і отримати позитивну самореалізацію на основі соціального досвіду. Соціальний досвід, що отримується студентом (у контексті нашого дослідження майбутніми викладачами іноземних мов) залежить від різноманітних соціальних відносин, які йому надаються найближчим середовищем. Проте таке середовище, спрямоване на трансляцію культурних форм взаємовідносин у людському суспільстві, без активної позиції куратора, наставника соціального досвіду не надає. Засвоєння здобувачами освіти загальнолюдського досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, відбувається тільки в спільній діяльності з іншими людьми. Саме так у них формуються власні переконання, духовні цінності та потреби, закладається характер.

Розглядаючи культуру як особистісну і діяльнісну характеристику людини, ми визначаємо поняття «загальнокультурні характеристики особистості», у якій є таке поняття як «культурний рівень» – показник розвитку сутнісних сил, досягнутих соціальним суб'єктом.

Поняття «культурний рівень» в сучасній соціології та культурології відображає ступінь розвитку культурних здібностей та знань різних суб'єктів. Це означає порівняння фактичного стану культури зі стандартами, що визнаються суспільством.

Термін було запроваджено у наукове використання близько 50 років тому. Аналіз "культурного рівня" дає змогу оцінити рівень культурної самосвідомості та визначити напрямки розвитку суспільства в цілому. Поняття «культурний рівень» стало актуальним завдяки працям Л. Когана, який вважає, що розвиток сутнісних сил суб'єкта в сфері культури залежить від його культурної діяльності [681]. Він стверджує, що підвищення культурного рівня полягає в розвитку творчих здібностей і самореалізації особистості. Критерієм ефективності культурної діяльності не є просто участь у ній, але й інтенсивність освоєння цінностей культури та створення нових.

Культурний рівень розвитку особистості характеризує ступінь її активного ставлення до духовної культури, її потенційну та реальну культурну діяльність, мотивацію та вибірковість, наявність естетичних смаків, навичок оцінювання, показники морального розвитку. Для культурного рівня розвитку особистості характерні конкретні параметри: смислові, змістовні і якісні значення, які дозволяють виділити певний важливий особистісний елемент культури і надати можливість оцінювання окремого індивіда.

Характеристики культурного рівня розвитку особистості також можуть включати:

– *рівень знань*: рівень знань про культуру, історію та традиції свого народу та інших народів може свідчити про культурний рівень особистості;

– *сприйняття культури*: сприйняття культури як важливого аспекту життя може бути ознакою високого культурного рівня;

– *художній смак*: розвинутий художній смак та здатність розуміти та цінувати різноманітні художні твори можуть вказувати на високий культурний рівень;

– *креативність*: здатність до творчості та створення нових культурних цінностей може свідчити про високий культурний рівень;

– *міжкультурна компетентність*: здатність розуміти та сприймати культуру інших народів може бути ознакою високого культурного рівня;

– *поведінка*: ввічливість, повага до традицій та інших людей можуть свідчити про високий культурний рівень;

– *етика*: дотримання етичних норм та цінностей у взаєминах з іншими людьми може бути ознакою високого культурного рівня.

В цілому, культурний рівень розвитку особистості охоплює багато аспектів її культурної діяльності та сприйняття світу.

Високий культурний рівень особистості і всього суспільства – показник розвитку, зміцнення держави [682]. Культурна діяльність вимагає від людини творчого розвитку та постійного поповнення своїх знань та навичок. Це дає можливість розкривати свій потенціал та здійснювати самореалізацію у культурній сфері. Крім того, культурна діяльність є важливим аспектом формування людської ідентичності та сприяє збереженню та розвитку культурної спадщини.

У філософському визначенні «культурний рівень» є показником, який відображає, наскільки ефективно суб'єкт культури використовує можливості, які надає його суспільство на конкретному етапі його розвитку [683]. Так, І. Андрейко вважає, що рівень культурного розвитку суспільного суб'єкта визначається різноманітними факторами, такими як інтелектуальний, політичний, естетичний, правовий, етичний розвиток, а також культурні цінності, стан культури праці, поведінки, побуту, взаємного спілкування тощо. Рівень культурного розвитку особистості повинен відповідати культурному багатству суспільства, щоб бути ефективним інструментом для розвитку та збагачення культури в цілому [78]. Далі, М. Юрій [684] дає характеристику культурного рівня людини за показниками, з-поміж яких, зокрема, присутні рівень освіти, наявність потреб у пізнанні світу культури, участь у створенні та поширеності культурних цінностей, наявність установок на розширення культурного кругозору, наявність здатності оцінювати ті чи інші артефакти.

З-поміж характеристик культурного розвитку В. Шейко та Ю. Богуцький виділяють духовний, психологічний, економічний, дослідницький та інші різноманітні рівні культурного розвитку, пов’язуючи це з багатьма умовами та чинниками

розвитку суспільства (соціально-економічними, соціально-політичними, духовними, психологічними тощо) [685].

Згідно з М. Кравцем [686], високий культурний рівень людини залежить від активності у освоєнні та створенні нових культурних цінностей, але сама участь у культурній діяльності не може бути достатнім критерієм її ефективності, оскільки вона передбачає постійне збагачення творчого потенціалу та прагнення до самовдосконалення. Сучасне тлумачення культурного рівня вважає його мірою оволодіння культурною спадщиною як своєї нації, так і всього людства. Розвиток культури особистості має бути оцінюваний комплексно з урахуванням як суб'єктивних, так і об'єктивних показників.

Особливості культурного розвитку особистості досліджували такі вітчизняні вчені, як С. Абрамович, М. Тілло, М. Чікарькова [687], С. Йосипенко [688], П. Герчанівська [12], Т. Гриценко [689], М. Кравець [686], О. Семашко [690].

Визначення культурного рівня людини базується на *об'єктивних показниках*, таких як рівень освіти, глибина знань, активність в освоєнні культурної спадщини як своєї національної, так і світової, а також участь в створенні та розповсюдженні культурних цінностей та час, витрачений на прилучення до світу культури. Ці показники свідчать про рівень розвитку особистості в культурному аспекті і є об'єктивними мірками її культурного потенціалу та активності у формуванні культурних цінностей [686, 389]. За О. Семашко, *суб'єктивні показники* культурного рівня людини включають: бажання досліджувати світ культури, захоплення знаннями про філософію, релігію, мистецтво, літературу та музику; здатність оцінювати культурні артефакти та використовувати естетичні критерії; розвиток естетичного сприйняття та навичок, які сприяють його якісному виявленню; науковий світогляд та художньо-естетичні цінності; наявність естетичного смаку та його втілення в трудовій діяльності. Ці показники свідчать про готовність та зацікавленість людини у розумінні та сприйнятті культурних цінностей, що в свою чергу є важливим для розвитку особистості та формування її естетичного світогляду [690].

У своєму дослідженні визначаємо поняття полі- / мультикультурного розвитку як такого, що містить культурні, педагогічні, психологічні, особистісні надбання людини. Під полі- / мультикультурним розвитком майбутнього викладача вищої школи розуміємо процес професійно-особистісного становлення суб'єкта педагогічної діяльності у контексті розвитку ціннісних орієнтацій і адаптації індивіда до соціально-освітнього полі- / мультикультурного середовища, що дозволяє формувати гуманістичний світогляд, планетарне мислення, здатність до міжкультурної комунікативної взаємодії, креативної діяльності й культуротворчості.

Для визначення рівнів полі- / мультикультурного розвитку необхідно установити критерії та показники, які повинні бути зрозумілими та дослідженими за допомогою наукових методів. Експерти обирають найбільш вагомі показники та узагальнюють їх для оцінювання рівнів розвитку культурної свідомості. Це дозволяє здійснювати об'єктивну оцінку культурного розвитку та визначати пріоритетні напрямки розвитку. А. Гуржій підкреслює важливість врахування повноти критеріїв, умов, показників, принципів, які визначаються експертним шляхом; більш того, набір має бути несуперечливим, зрозумілими повинні бути джерела (теоретичні, емпіричні, результати проєктування й експериментів). Коли список критеріїв вважається достатнім за думкою експертів, виникає необхідність у їх систематизації та визначенні найбільш значущих [691, 692].

Для визначення рівня полі- / мультикультурного розвитку особистості ми використовуємо математичний метод, який має широкі застосування в педагогіці, психології та філософії – структурно-системний аналіз. Цей метод дозволяє описати та кількісно оцінити різні аспекти духовного життя людини, включаючи культурні практики та міжкультурну взаємодію [693–695].

Структурно-системний метод використовується для вибору та аналізу певних ознак духовного життя, які є важливими для визначення рівня полі- / мультикультурного розвитку. Ці ознаки можуть бути виміряні та оцінені за допомогою

різних інструментів, таких як анкети, тестування тощо. Використання структурно-системного методу для визначення рівня полі- / мультикультурного розвитку дозволяє отримати більш об'єктивну та точну оцінку цієї інтегрованої якості особистості, що може бути корисним для розробки та впровадження програм полі- / мультикультурної освіти та тренінгів для підвищення рівня свідомості та розуміння різноманітності культур.

Оцінка рівня «полі- / мультикультурного розвитку» стає складним завданням через різноманітність наукових підходів до цього поняття.

Критерії полі- / мультикультурного розвитку є дискусійними в наукових дослідженнях, оскільки вони розглядаються як «засоби», що допомагають визначити та оцінити рівень розвитку. Науковці доводять, що кожен критерій повинен бути відповідним до мети оцінки та вимірювання, а також враховувати специфіку полі- / мультикультурного розвитку.

Таким чином, визначення найважливіших критеріїв потребує обґрунтування та узагальнення результатів досліджень, що ґрунтується на підтвердженні джерел теоретичної, емпіричної, проектної та експериментальної інформації.

У наукових джерелах поняття «критерій» може мати різне тлумачення. Наприклад, критерій може бути «мірою» оцінювання чи судження [696]; підставою для визначення, оцінки або класифікації чогось [697]; ознакою, яка використовується для оцінки будь-якого явища, або яка є основою для класифікації [698]. Учені-дидактики вважають, що кожен критерій має задовольняти певні вимоги. Наприклад, Скаткин [99] розробив такі вимоги до критеріїв:

– критерій має відповідати природі явища, яке він вимірює. Це означає, що критерій повинен відображати властивості явища, вимірювати його зміну в часі та бути адекватним;
– критерій має бути визначеним дефініцією, тобто для різних явищ критерій повинен давати однакові якісні значення. Це допомагає уникнути розбіжностей в оцінках;
– критерій має бути узагальненим, тобто дозволяти прості методи вимірювання з використанням доступних технік, опитувань та тестів.

Такі вимоги дозволяють використовувати критерії в наукових дослідженнях та практичних застосуваннях з максимальною точністю та достовірністю.

Для вивчення емпіричного об'єкту у педагогічному дослідженні в контексті його вимірювання можна застосовувати структурно-логічну послідовність етапів, яка зображена на Рис. 31. Починаючи з емпіричного об'єкту, необхідно визначити його істотні ознаки, які будуть відображати природу явища та динаміку його зміни. Далі, на основі цих ознак, необхідно визначити показники, які відображаються числовими значеннями і виражають властивості об'єкта. Значення цих показників є ключовим елементом вимірювання емпіричного об'єкту. Нарешті, отримані числові значення можна піддати змістовній педагогічній інтерпретації, що дозволяє отримати розуміння щодо природи досліджуваного явища та можливостей його подальшого розвитку в педагогічному контексті [700].

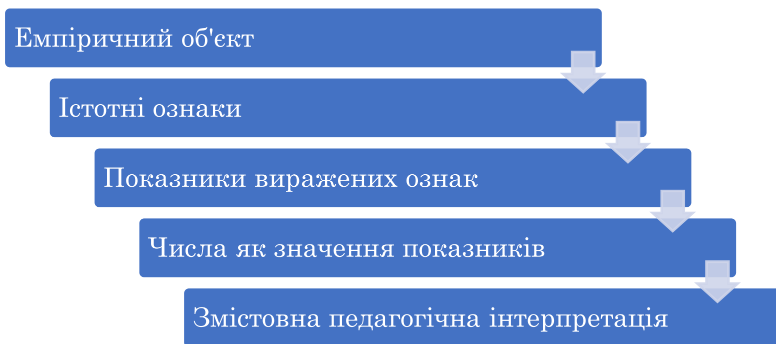


Рис. 31. *Етапи вивчення емпіричного об'єкту у педагогічному дослідженні*

Отже, для того, щоб визначити критерії полі- / мультикультурного розвитку особистості, ми повинні розглядати його як системне явище, яке складається з різних структурних та функціональних компонентів. Окрім того, ми повинні розуміти культуру як процес і результат творчого освоєння

інтерсоціальних цінностей, що дозволяє їй стати суб'єктом культури [701]. Проте, для того, щоб визначити полі- / мультикультурний розвиток здобувачів освіти, ми повинні враховувати їхні психологічні, соціальні та фізіологічні особливості, зокрема юнацький вік, який є важливим періодом у студентському житті. Це дозволить нам розуміти, як культурні впливи та інші фактори впливають на розвиток особистості в цьому віці.

З-поміж характеристик студентів можна виділити такі:

– загальні розумові здібності загалом вже сформовані, але продовжують удосконалюватися, провідною діяльністю вважається навчально-професійна, та особливо виділяються ціннісні орієнтації;

– головним новоутворенням юності є готовність до особистісного та життєвого самовизначення;

– формується нова мотиваційна сфера особистості, де чільне місце займають соціальні мотиви і навіть нові пізнавальні мотиви, пов'язані з творчістю, що проявляється у застосуванні великої кількості творчих завдань у процесі навчальної діяльності;

– пізнавальні процеси здобувачів освіти поступово ускладнюються, студенти більш схильні до узагальнення, порівняння, аналізу, що дуже допомагає при вирішенні проблемних питань, а також сприяє ефективному виконанню завдань лінгвокультурологічної спрямованості;

– стабілізується контроль за проявами емоцій, формується здатність до самооцінки, рефлексії, у зв'язку з чим доцільними стають комунікативні завдання, спрямовані на досягнення високого рівня естетики спілкування;

– здатність до співпереживання, емпатії освоєння інших ролей, рефлексія та саморефлексія.

Врахування таких особливостей дозволяє здійснити порівневу оцінку полі- / мультикультурного розвитку і пов'язати його з технологією полі- / мультикультурного виховання.

Полі- / мультикультурний розвиток зумовлює полі- / мультикультурну вихованість та є однією з ключових компетенцій людини нової формації, яка живе у культурно-інтегрованому світовому просторі майбутнього. Під такими компе-

тенціями розуміємо достатнє володіння іноземною мовою як соціальним кодом, загальне розуміння здобувачами освіти визначальних характеристик культур світу, проникнення в сутність їх подібностей та відмінностей, у тому числі через мову, знання та емпатичне сприйняття картин світу, різноманітних за своїм багатством, усвідомлення цінності та неповторності кожної лінгвокультурної спільності.

Отже, критеріальні ознаки полі- / мультикультурності викладачів іноземних мов як значущої характеристики на основі структурних компонентів полі- / мультикультурності особистості нами визначені як *когнітивна, ціннісна, комунікативна, саморегулятивна* та *діяльнісно-творча* складові (Рис. 32). Ці характеристики розкривають сутність тих компонентів, які формують полі- / мультикультурний розвиток особистості. Вони відображають не просто окремі якості особистості, а саме ті аспекти, які є ключовими у формуванні культурного багатства особистості. Такі характеристики можуть бути психологічного, соціального та фізіологічного характеру, оскільки полі- / мультикультурний розвиток залежить від багатьох факторів, включаючи культурні, історичні, соціальні та індивідуальні особливості. Отже, визначення таких характеристик є важливим для зрозуміння суті полі- / мультикультурного розвитку особистості та його впливу на процес освіти.

При розробці критеріїв, що описують полі- / мультикультурний розвиток особистості, було метою створити більш детальний опис показників цього явища. Кожен критерій може бути виражений через окремі показники, які характеризують знання, вміння, соціально-значущі та професійно-педагогічні якості та здібності особистості.

Сукупність критеріальних ознак складається із зазначеного: сформованість лінгвокультурологічних знань; розвинена полілінгвальна мовна свідомість; система інтерсоціальних цінностей; наявність толерантності по відношенню до представників іншої культури та емоційної саморегуляції; сформованість міжкультурної комунікативної компетенції; здатність до рефлексії та саморегуляції; розвиненість естетичного сприйняття та культурна чутливість на основі знань

культурно-мистецької спадщини свого народу та досягнень світової культури; мотивація до навчання, постійне самовдосконалення, розвиток культурної свідомості та культурна самоідентифікація.

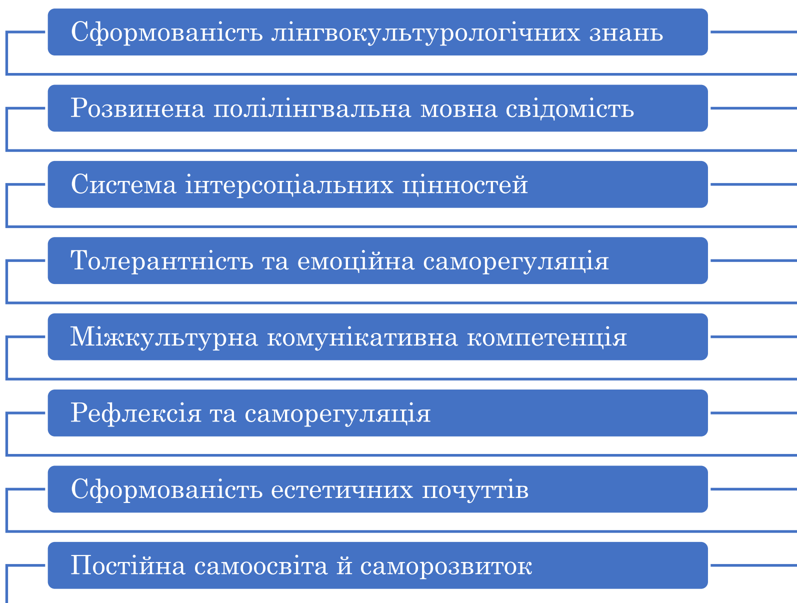


Рис. 32. *Критеріальні ознаки полі- / мультикультурності майбутнього викладача іноземних мов*

Зібравши і проаналізувавши компоненти, які відображають полі- / мультикультурну освіту майбутніх викладачів іноземних мов, ми змогли розкрити специфіку цього процесу. У параграфі 2.2 ми описали зміст та структуру полі- / мультикультурності, що дозволило виділити для кожного з компонентів критерії якісних показників, основні функції та прояви у особистісних якостях майбутніх викладачів-філологів.

Отже, під терміном «полі- / мультикультурність особистості викладача іноземних мов» ми розуміємо *цілісне утворення, що включається в загальну та професійно-педагогічну культуру та характеризується гармонійним поєднанням розвиненості таких складових:* система лінгвокультурологічних знань; полілінгвальна мовна свідомість, інтерсоціальні цінності; розуміння та повага до різних культурних традицій та інших народів; здатність ефективно спілкуватись з людьми з інших культур та зрозуміти їхні потреби та очікування; вміння професійно та ефективно комунікувати з представниками різних культур і проявляти полі- / мультикультурну вихованість; полілінгвальність здобувачів освіти, що реалізуються в професійній та культуротворчої діяльності педагога-філолога. Звідси визначимо компоненти, критерії і показники полі- / мультикультурного розвитку майбутніх викладачів іноземних мов.

Когнітивний компонент в структурі полі- / мультикультурності визначає сформований світогляд, полілінгвальну мовну свідомість та характеризує наявність лінгвокультурологічних знань, необхідних для професійної комунікації та міжкультурного діалогу, а звідси: знання про сучасні тенденції розвитку полі- / мультикультурного світу; знання про процеси глобалізації, культуру як соціальний феномен; культурне різноманіття сучасного полі- / мультикультурного світу; усвідомлення власної багатокультурної приналежності; знання особливостей різних культурних груп, їх норм і традицій міжособистісної взаємодії. *Критерієм* когнітивного компонента полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *світоглядно-пізнавальний* з відповідними показниками:

а) система лінгвокультурологічних знань;

б) полілінгвальна свідомість;

в) рівень володіння рідною та іноземними мовами.

Аксіологічний компонент в структурі полі- / мультикультурності викладача іноземних мов характеризує ціннісні орієнтації, емоційну сферу, наявність духовно-моральних якостей педагога-філолога: емпатія, толерантність, емоційна стійкість, гуманістична спрямованість особистості, здатність

позитивної взаємодії з представниками різних культурних груп, вміння вирішувати конфліктні ситуації. *Критерієм* аксіологічного компонента полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *емоційно-ціннісний* з відповідними показниками: система моральних принципів; прийняття різних цінностей інших людей і культур; бажання спілкуватися та працювати разом; здатність контролювати емоції під час міжкультурної комунікації.

Комунікативний компонент у структурі полі- / мультикультурності характеризує здатність до міжкультурної взаємодії, наявність комунікативних умінь та позитивних стійких мотивів до спілкування декількома мовами, ціннісного ставлення до мов і культур носіїв мов і до своєї рідної мови і культури. *Критерієм* комунікативного компонента полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *мотиваційно-комунікативний* з відповідними показниками: позитивне бажання до розвитку полі- / мультикультурності; компетентність у міжкультурному спілкуванні; вміння вибирати мовний стиль поведінки у багатомовному середовищі.

Саморегулятивний компонент у структурі полі- / мультикультурності особистості зумовлює рефлексивне ставлення майбутніх педагогів-філологів до набутих у процесі вивчення мови і культури знань (лінгвокультурологічних, професійних). Він пов'язаний, перш за все, з особистісним полі- / мультикультурним, полілінгвальним і професійним саморозвитком особистості. *Критерієм* саморегулятивного компонента полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *діяльнісно-рефлексивний* з відповідними показниками: вміння використовувати полі- / мультикультурні методи виховання; здатність до аналізу власної професійної та особистісної діяльності, бажання до самовдосконалення, прагнення до розвитку мовної та культурної компетенції.

Культуротворчий компонент у структурі полі- / мультикультурності та системі виховання характеризує лінгвокультурологічний аспект художньо-естетичної культури викладача іноземної мови, розкриває механізм естетичного впливу мови на культурно-духовний розвиток майбутніх фахівців. У процесі

культуротворчості особистість духовно розвивається, зокрема, через словотворчість, завдяки милозвучним за формою і глибокими за змістом словами та виразами, що у свою чергу виховує естетичні почуття, художній смак, ціннісне ставлення до творів мистецтв різних культур.

Критерієм культуротворчого компонента полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є *мовно-естетичний* з відповідними показниками: формування інтересу до культурних цінностей до вітчизняної та світової культур; естетична відкритість; аналіз та оцінка художніх творів різних культур та мов; розвиток художньо-естетичного мислення та сприймання.

Механізмом перекладу якісних показників у кількісні у нашому дослідженні стали рівні полі- / мультикультурного розвитку здобувачів освіти – майбутніх викладачів іноземних мов, у процесі іншомовної освіти.

Відповідно до теорії рівневого підходу (С. Рубінштейн, П. Гальперін), системне полі- / мультикультурне вдосконалення передбачає послідовність ступенів, пов'язаних між собою таким чином, що кожен наступний рівень є розвитком попереднього, а не його запереченням. У нашому дослідженні ми розрізняємо три рівні полі- / мультикультурного розвитку майбутніх викладачів іноземних мов: *початковий, достатній* та *креативний*. Кожен рівень має свої особливості, які визначаються за допомогою показників, що ми виокремили. Наші дослідження показують, що початковий рівень характеризується низькою мотивацією до полі- / мультикультурного розвитку, відсутністю здатності до міжкультурного спілкування та недостатнім рівнем знання мови. На другому – достатньому рівні, здобувачі освіти проявляють більшу зацікавленість у вивченні інших культур, здатність до адекватного міжкультурного спілкування та володіють достатнім рівнем володіння іноземною мовою. На креативному рівні майбутні викладачі іноземних мов демонструють позитивну мотивацію до полі- / мультикультурного розвитку, володіють здатністю до використання технологій полі- / мультикультурного виховання та здатністю до професійної та особистої рефлексії.

Далі, на основі розроблених діагностичних методик визначено *рівні полі- / мультикультурного розвитку,* або полі- / мультикультурної вихованості, майбутніх викладачів іноземних мов: креативний, середній та репродуктивний.

Креативний рівень полі- / мультикультурного розвитку (вихованості) особистості передбачає розвиток і сформованість інтегрованої системи компетенцій у всіх п'яти аспектах полі- / мультикультурності, які взаємодіють між собою, а отже: сформовану систему лінгвокультурологічних знань; розвинену полілінгвальну свідомість педагога-філолога, високий рівень володіння рідною та іноземними мовами; сформовану систему ціннісних орієнтацій на рівні інтерсоціальних цінностей, високий рівень толерантності і прийняття цінностей інших культур; схильність і готовність до діалогу та співпраці; позитивна мотивація для розвитку полі- / мультикультурності; здатність до міжкультурної комунікації; вміння адаптувати стиль мовлення до різноманітних мовних середовищ; уміння обирати стиль мовленнєвої поведінки в полілінгвальному середовищі; сформовані уміння використовувати технології полі- / мультикультурного виховання; схильність до професійної та особистої рефлексії та саморозвитку; розвиненість естетичних почуттів та інтерес до світової та вітчизняної культури; вміння аналізувати художньо-естетичні цінності та оцінювати літературні тексти, викладених іншими мовами.

Достатній рівень полі- / мультикультурного розвитку (вихованості) характеризує особистість, яка володіє на достатньому рівні лінгвокультурологічними знаннями; на основі розвиненої полілінгвальної свідомості має достатній рівень володіння рідною та іноземними мовами, необхідними для міжкультурного спілкування; належним чином реагує та відповідає на мовні виклики та вміє адаптуватися до полілінгвального середовища шляхом вибору відповідного стилю мовленнєвої поведінки; в цілому відначається сформованою системою ціннісних орієнтацій на основі загальнолюдських (інтерсоціальних) цінностей; відстежується прояв толерантності як повага та прийняття іншої культури, середній рівень прояву емпатії як налаштованість на діалог і співпрацю; наявність стійкої

мотивації до полі- / мультикультурного розвитку; уміння використовувати технології полі- / мультикультурного виховання у подальшій професії педагога-філолога сформовані на достатньому рівні; здібність до критичної рефлексії на власну професійну та особисту діяльність, проявлення інтересу до самоосвіти та постійне прагнення до покращення професійного та культурного розвитку; розвиненість естетичних почуттів та художньо-естетичного смаку щодо оцінювання літературних іншомовних текстів вітчизняної та світової культури.

Початковий рівень полі- / мультикультурного розвитку (вихованості) характеризує особистість, яка володіє певним обсягом лінгвокультурологічних знань, проте не використовує їх у міжкультурних комунікаціях; полілінгвальна свідомість поступово починає формуватися; рівень володіння рідною та іноземними мовами є недостатнім для якісного міжкультурного спілкування; ще повністю не сформовані уміння обирати стиль мовленнєвої поведінки в полілінгвальному і полі- / мультикультурному середовищі; система ціннісних орієнтацій не сформована, знаходиться на початковому рівні; прояв розуміння та прийняття цінностей інших людей та культур проявляється ситуативно; спостерігається відсутність або низький рівень емпатії як налаштованості на діалог і співпрацю; мотиви до полі- / мультикультурного розвитку носять прагматичний характер; не сформовані уміння використовувати технології полі- / мультикультурного виховання своїй майбутній професії педагога-філолога; здатність до професійної та особистої рефлексії проявляється ситуативно; відсутнє або на початковому рівні прагнення до самоосвіти, до професійного мовленнєвого та культурного саморозвитку; спостерігається відсутність або епізодичний прояв художньо-естетичного смаку щодо оцінювання літературних іншомовних текстів вітчизняної та світової культури.

Таким чином, полі- / мультикультурність передбачає збагачення знань про досягнення рідної і національних культур, розуміння власної національної приналежності, розширення знань в галузі рідної та іноземних мов, оволодіння стратегіями міжкультурної взаємодії, диктує необхідність перегляду

цілей мовної освіти, а саме, необхідність формування і розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості.

Враховуючи вищезазначене, на основі врахування особливостей феномену полі- / мультикультурності ми виділили *знання, навички, вміння та особисті якості*, які дозволяють моделювати зміст процесу становлення полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього викладача іноземних мов:

1. Знання полі- / мультикультурної мовної особистості:

– лінгвокультурологічні, які стосуються: (а) соціокультурних аспектів норм спілкування у країнах мови, що вивчається; (б) універсальних інтерсоціальних цінностей та способів вирішення міжкультурних конфліктів;

– подібності та відмінності професійних стилів рідної та іншомовної культур;

– норми, поведінкові патерни (від англ. *pattern* ‘зразок, модель’), властивих професійній сфері;

– різні способи використання іншомовних комунікативних стратегій та тактик кооперативного типу з метою ефективної, безконфліктної професійної поведінки;

– понятійна кореляція концептів в іноземній та рідній мовах, в еквівалентній та безеквівалентній лексиці та професійному тезаурусі.

2. Уміння та навички полі- / мультикультурної мовної особистості:

– побудова та розпізнавання культурно-специфічних норм іншомовних висловлювань професійного характеру;

– варіювання мовленнєвого висловлювання відповідно до комунікативних стратегій;

– соціокультурне та лінгвістичне коментування змісту іншомовних професійних понять у будь-яких текстах професійної віднесеності;

– гнучке варіювання та коригування мовленнєвої та немовленнєвої поведінки у культурно-специфічних професійних ситуаціях, використовуючи для цього адекватні комунікативні стратегії, тактики професійної взаємодії на основі консенсусу, активного слухання, вирішення конфліктів, постановки різних питань, позитивного емоційного відгуку.

3. Професійно значущі особистісні якості полі- / мультикультурної мовної особистості:

– культурна поліцентричність та неупередженість;

– толерантність, емпатія, відкритість, доброзичливість, мовленнєва гнучкість, відсутність догматизму, здатність до співпереживання, стабільність, іншомовна сенситивність (чуйність).

4. Емоційно-почуттєва сфера полі- / мультикультурної мовної особистості:

– повага до цінностей іншої культури, емоційна чуйність та посилення прихильності до гідних зразків поведінки у своїй професійній галузі;

– протистояння ксенофобії, негативним стереотипам.

Розглянуті компоненти полі- / мультикультурності були покладені в основу проєктування технології виховання полі- / мультикультурної мовної особистості викладачів-філологів.

Отже, полі- / мультикультурна освіта та виховання, у першу чергу, звернено до загальнолюдських цінностей і пріоритетів громадянського суспільства. Навчання та виховання мають на меті створення гармонійного міжнаціонального середовища, в якому кожна людина має можливість взаємодіяти з іншими культурами та розвиватися в цьому процесі. Особливо важливими якостями в цьому контексті є розуміння та повага до інших культур, здатність до побудови конструктивного діалогу та здійснення співпраці.

Диференційований підхід до виховного впливу на студентів допомагає визначити їхні потреби та можливості в розвитку полі- / мультикультурності. Оцінка рівня полі- / мультикультурного розвитку майбутніх викладачів іноземних мов є важливим етапом у процесі підготовки компетентних фахівців. Всі ці якості є невід'ємною характеристикою Людини майбутнього.

У сучасному світі важливо, щоб викладачі іноземних мов були компетентними у міжкультурному спілкуванні та мали розвинене розуміння та повагу до різних культур. Така особистість має складну структуру, яка включає багато складових якостей та навичок, і їх можна оцінювати на основі визначеного рівня. Застосування діагностичних методик вимірю-

вання та розробка критеріїв та показників полі- / мультикультурної мовної особистості дозволять оцінювати рівні полі- / мультикультурного розвитку викладачів іноземних мов та їхніх студентів. Із зростанням рівня показників, що відображають кожен з критеріїв полі- / мультикультурності викладача іноземних мов, можна стверджувати про позитивну динаміку його розвитку. Ці показники знаходяться в постійному русі, змінюючись на залежність від індивідуального досвіду та інших факторів. Для того, щоб оцінити динаміку і рівні полі- / мультикультурного розвитку студентів, важливо впровадити в цілісний освітній процес *технологію діалогової взаємодії*, що дозволить їм взаємодіяти з представниками різних культур, поглиблюючи свій культурний досвід та розуміння інших народів. Така технологія також допоможе викладачам іноземних мов покращити свої культурні компетенції і розвинути навички міжкультурної комунікації. Більш того, розроблені критерії, показники та діагностичні методики вимірювання уможливлять оцінку динаміки полі- / мультикультурного розвитку здобувачів освіти й визначення досягнутого ними рівня після впровадження цієї технології.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- / МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Проєктування моделі виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов у цілісному освітньому процесі закладів вищої освіти

В умовах глобалізації вищої освіти, необхідно підвищувати рівень взаємодії між мовами і культурами, щоб студенти могли ефективно реалізувати свої професійні навички в різних контекстах. Студентам варто вчитися розуміти та поважати різноманітні культурні погляди та звичаї, розвивати вміння розуміти зміст дій представників інших культур та враховувати національно-специфічні цінності та норми вираження у мові та поведінці. Це допоможе студентам не тільки стати більш успішними в професійній діяльності, але й збагатити свої знання та розуміння світу. Розвиток вмінь та якостей, пов'язаних з полі- / мультикультурним розвитком, є важливим аспектом університетської освіти та підготовки студентів до роботи в міжнародному середовищі.

Виховання полі- / мультикультурної мовної особистості майбутніх викладачів іноземних мов ґрунтується на широкій комунікативній взаємодії з представниками інших мовних культур; передбачає посилення аксіологічних установок і полі- / мультикультурних властивостей особистості, глибокого розуміння людської екзистенції.

Сучасні вимоги до фахівців вищої освіти ставлять завдання розробки, проєктування та впровадження комплексної моделі виховання полі- / мультикультурності студентів, зокрема тих, які навчаються на філологічних спеціальностях, в університетах. Проте, це питання залишається відкритим, оскільки при становленні полі- / мультикультурної мовної особистості в процесі вивчення іноземних мов, переважно враховують загальнокультурні особливості, а не специфічні для

професії. Фактично, це означає, що студентам потрібно набувати більш широкого розуміння культурних різниць та відмінностей, а не тільки засвоювати професійно-специфічні знання та вміння.

Модель завжди виступає деяким прототипом, який у будь-якому відношенні завжди зручний для вивчення певного явища, що дає можливість переносити отримані знання на вихідний об'єкт.

У нашому дослідженні ми оперуємо концепцією моделювання, що була запропонована В. Штоффом. За цією концепцією, модель може бути «як мисленнєвою, так і матеріально реалізованою системою, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження». Головною метою моделювання є «заміщення об'єкта дослідження моделлю», що дозволяє нам отримати нові знання про цей об'єкт [702]. Моделювання є ефективним інструментом дослідження складних систем, таких як мовна особистість, оскільки дозволяє аналізувати та розуміти їхню складну структуру та взаємозв'язки між різними елементами. Крім того, моделі можуть бути використані для прогнозування поведінки системи в різних умовах, що дозволяє нам зрозуміти, як впливають різні фактори на функціонування системи. Отже, використання моделювання є важливим елементом нашого дослідження, яке має на меті розуміння процесу становлення полі- / мультикультурної мовної особистості під час вивчення іноземних мов студентами філологічного напряму. Далі, термін «модель» (англ. *model*, франц. *modele* – від лат. *modulus* ‘міра, зразок, норма, пристрій, еталон, макет’) має кілька тлумачень. Так, у філософському енциклопедичному словнику зазначено, що модель – це «система об’єктів або знаків, що відбиває деякі природні властивості оригіналу, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об’єкт» [349]. «Як систему, яка завдяки схожості свого складу або структури з іншою системою може слугувати джерелом відомостей про неї або її змінювати», – визначає модель Балл [306, 633], тоді як В. Сікорський [703] розширює дефініцію моделі, за В. Штоффом, фіксуючи термін «як уявна або матеріально реалізована система, яка, відображаючи й відтворюючи об’єкт дослідження (природ-

ний чи соціальний), що здатна замінити його так, що її вивчення дає нові відомості про об’єкт».

Будь-яка педагогічна модель є певною системою, вона впорядкована і внутрішньо організована як сукупність взаємопов'язаних об’єктів, що утворюють єдине ціле. Компоненти, що входять до системи, становлять цілісний комплекс, що дозволяють змоделювати, потім спроєктувати освітній процес. В якості основних компонентів моделі виділяються цілі, завдання, зміст, принципи, методи, засоби, організаційні форми навчання, а також результати, підсумки та наслідки перетворення навчально-виховного процесу з оцінкою якості вирішення поставленої проблеми [704]. Таким чином, моделювання дозволяє досліджувати процеси і явища, воно ґрунтується на тому, що умовним образам приписуються властивості і якості реальних об'єктів. Модель відтворює якості, властивості, зв'язки реальних систем і процесів, що дає можливість дати оцінку їхнього стану, прогнозувати їх розвиток [705]. Виходячи з вищезазначеного, модель процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов доцільно представити у вигляді ієрархічної системи, що складається з таких пов'язаних між собою компонентів: мети, завдань, принципів, форм, методів, засобів навчання, виховання та результату.

Розроблена нами теоретична модель виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є спробою усунути протиріччя між об'єктивною потребою у фахівцях філологічного профілю з високим рівнем полі- / мультикультурної мовної свідомості, сформованою відповідною системою лінгвокультурологічних знань та інтерсоціальних, чи загальнолюдських, цінностей, таких викладачів сучасних мов, що володіють міжкультурною професійно-комунікативною компетентністю на основі модернізованої системи мовної підготовки студентів спеціальностей філологічних спеціальностей, з одного боку, й з іншого, – недостатнім рівнем розробленості технології освітнього процесу для становлення полі- / мультикультурної мовної особистості викладача сучасних мов як модератора, ретранслятора культур, духовно розвиненого, інтелігентного педагога майбутнього. За таких умов, модель

виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов уможливлює учасників освітнього континууму зробити цілеспрямованим процес виховання полі- / мультикультурності, визначити відповідність поставленої мети кінцевому результату.

Отже, модель, що ми використовуємо у нашому дослідженні, представляє собою педагогічну систему, яка складається з етапів процесу формування полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов і функціонально пов'язує всі структурні компоненти, необхідні для досягнення мети процесу; вона є інструментом, який може відображати та відтворювати об'єкт дослідження, а також замінювати його, надаючи нову інформацію про становлення полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов. Підкреслимо й проаналізуємо її чотири функціональні блоки (Рис. 33), причому їх змістовне наповнення показано на Рис. 34:

а) цільовий;
б) концептуально-методологічний;
в) змістовно-процесуальний;
г) критеріально-результативний.

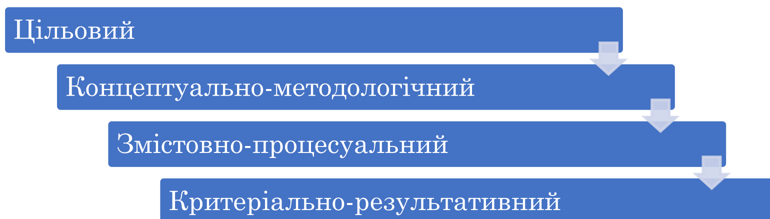


Рис. 33. *Функціональні блоки моделі виховання полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов*

Цільовий блок моделі представлений *метою, завданнями*, розробленими на основі нормативно-правових документів, зокрема:

– Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»;

– Указ Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (від 3.07.2020 № 210/2020) та відповідні доручення Прем'єр-міністра України (№ 23502/2/1-20 від 12.06.2020 та № 23502/3/1-20 від 13.06.2020);

– Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (від 30.09.2019 № 722/2019);

– акти Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти й науки України;

– Стратегія національно-патріотичного виховання на 2020–2025 роки;

– Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021 – 2031 роки.

У «Конвенції про охорону та заохочення до розмаїття форм культурного самовираження» [569] зазначено, що різноманітність культур є невід'ємною складовою людського досвіду і визначає багатоманіття та унікальність кожного народу. Сьогодні, в умовах глобалізації та міжкультурної взаємодії, важливо виховувати повагу до кожної культури, незалежно від її походження. Ця стратегія освіти націлена на формування у студентів відкритого світогляду, толерантності та сприйнятливості до різноманітності культур. Такий підхід дозволяє створити сприятливу атмосферу для розвитку міжкультурної взаємодії та сприяє розвитку індивідуальності студента. Більш того, у таких міжнародних документах, як: Рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, принципів Болонської декларації, «Міжкультурна компетентність для всіх: підготовка до життя у різноманітному світі», «Розвиток міжкультурної компетентності через освіту» – зазначено, що у числі основних цілей освіти і виховання виступає формування «національної та релігійної терпимості, шанобливе ставлення до мов, традицій і культури інших народів», «культури миру і міжособистісних відносин», «розвиток культури міжетнічних відносин». Таким чином, без вирішення проблеми полі- / мультикультурної освіти і виховання неможливо в повній мірі ставити і вирішувати завдання модернізації освіти, духовно-морального розвитку та виховання особистості громадянина нашої країни, підготовки покоління, що зростає, до міжкультурної взаємодії в умовах складних суспільних відносин сучасного світу.

Мета і завдання: виховання полі- / мультикультурної особистості сучасного викладача-філолога з високим рівнем полілінгвальної мовної свідомості, системою лінгво-культурологічних знань й інтерсоціальних цінностей, міжкультурною комунікативною компетенцією; соціо-культурною толерантністю, емоційною саморегуляцією та здатністю до культуротворчої діяльності	ЦІЛЬОВИЙ
Наукові підходи системний, культурологічний, аксіологічний, рефлексивний, освітнє середовище	КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ БЛОК
Провідна ідея: активна, продуктивна, особистісно-значуща, навчально-пізнавальна , виховна та соціокультурна діяльність з оволодіння іноземними мовами, заснована на **принципах** співпраці, партнерства, діалогу культур, педагогічного забезпечення соціокультурної адаптації особистості в постійно змінюваному полі- / мультикультурному світі	КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ БЛОК

Аудиторна робота	***Структура полі- / мультикультурності викладача*** Полілінгвальна мовна свідомість; лінгво-культурологічні знання; інтерсоціальні цінності, міжкультурна комунікативна компетенція; соціокультурна толерантність; культуротворчість	Позааудиторна робота	ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК
Наукова робота		Самоосвіта, самовиховання	

Компоненти: когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний, культуротворчий

Педагогічні умови: дидактичні, виховні, акмеологічні

Технології: діалогова взаємодія, коучинг, інтерактив, проєкти, духовний розви-

Мотиваційно-цільовий етап	***Змістовно-технологічний етап***	***Рефлексивно-коригувальний етап***
Мета: усвідомлення значущості полікультурного розвитку набуття стійкого інтересу до міжкультурної комунікації, толерантного ставлення до іншої культури, прагнення до соціокультурної діяльності	**Мета:** оволодіння компетенціями та інноваційними технологіями, необхідними для становлення полікультурної і полілінгвальної особистості у процесі навчальної, наукової, позааудиторної роботи	**Мета:** на основі аналізу рівнів вихованості компонентів полі- / мультикультурності, пошук ефективних шляхів індивідуальної самокорекції, подальшої самоосвіти та самовиховання полі- / мультикультурної особистості

Критерії:	***Показники:***	***Рівні:***	
світоглядно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-комунікативний, діяльнісно-рефлексивний, мовно-естетичний	знання, уміння, якості полі- / мультикультурної особистості	Творчий, Середній, репродуктивний	КРИТЕРІАЛЬНО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ БЛОК

Результат: позитивна динаміка полі- / мультикультурного розвитку викладача іноземних мов

Рис. 34. *Теоретична модель виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов*

Стратегічною метою полі- / мультикультурного виховання здобувачів освіти у вищій школі є формування полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього фахівця як професіонала високого рівня та одночасно носія загальнолюдських цінностей та традицій національної культури, що характеризується професійними та ключовими соціальними компетенціями, такими як: самовдосконалення, громадянськість, комунікативність, соціальна взаємодія, спрямованість на професійний успіх та творчу самореалізацію, соціальна активність.

Для розробки ефективної експериментальної моделі необхідно визначити головну мету полі- / мультикультурного виховання студентів, які навчаються на спеціальності «викладач іноземних мов». Це означає, що необхідно чітко визначити *освітні, виховні* та *розвивальні цілі*, які повинні бути досягнуті в процесі навчання. Зокрема, важливо забезпечити розвиток культурної компетентності, підвищення рівня міжкультурної співпраці та здатності до адаптації до нових культурних середовищ.

Так, *освітньою метою* є виховання полі- / мультикультурності як інтегральної якості суб'єктів професійно-педагогічної діяльності викладачів іноземних мов, що характеризує їхні *професійно-значущі знання й компетентності* – культури мовлення, інтелектуальний розвиток, полілінгвальне мислення, планетарний світогляд, для забезпечення ефективної взаємодії в умовах міжкультурного спілкування.

Виховна мета процесу виховання полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів іноземних мов полягає в формуванні в них навичок позитивного та толерантного сприйняття інших культур, поваги й сприйняття Іншого. Студенти мають бути здатні розуміти та поважати культурні цінності інших країн, народів та етнічних груп.

Окрім цього, виховання мультикультурності передбачає розвиток у студентів емпатії, що дозволить їм краще зрозуміти точку зору інших людей. Важливо також, щоб студенти мали глибше розуміння своєї рідної культури та вміли застосовувати ці знання в роботі з іноземними студентами.

При цьому, слід пам'ятати, що полі- / мультикультурне виховання не обмежується тільки навчальним процесом, а повинно відбуватися через всі аспекти життя студентів, у тому числі, за межами університету.

Наприклад, студенти можуть приймати участь у культурних заходах, дискусіях та обмінів із студентами з інших країн. Це допоможе їм розвивати навички взаємодії з людьми різних культур та збагачувати свій досвід та знання про інші країни.

Розвивальна мета передбачає підтримку гармонійного розвитку студента, що включає не тільки розвиток мовних навичок, а й розвиток особистості в цілому. Ця мета передбачає сприяння розширенню світогляду, розвитку критичного мислення, вихованню самостійності та здатності до самоосвіти. Окрім цього, метою є створення сприятливих умов для розвитку вмінь та навичок у полілінгвальному та полі- / мультикультурному середовищі сучасного світу. Це можливо шляхом організації додаткових навчальних матеріалів, участі в міжнародних програмах обміну та інтерактивних заходах, які допоможуть студентам зрозуміти та оцінити культурні відмінності, а також поглибити свої знання про рідну культуру та культури інших народів.

Досягнення мети потребує вирішення таких завдань:

1. Створення у закладі вищої освіти оновленої ***системи полі- / мультикультурного виховання***, яка:

– гармонійно пов'язана з навчальним, науково-дослідним та практичним процесом підготовки спеціалістів нового покоління відповідно до інтеграційних і глобалізаційних світових процесів;

– побудована на скоординованій виховній діяльності викладачів, співробітників, студентів та адміністрації закладу вищої освіти для забезпечення взаємозв'язків та взаємозалежності навчання, виховання, самовиховання;

– така, що дозволяє педагогічній спільноті закладу вищої освіти здійснювати цілеспрямовану та систематичну діяльність, орієнтовану на формування у студентів якостей, установок та цінностей, здатних розвинути професійні та соціально-особистісні компетентності високого рівня.

2. Формування у студентів мотивації до здобуття професії, конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів, системи знань про сутність полі- / мультикультурності та її ролі в процесі міжкультурного діалогу; умінь міжкультурного спілкування; розвитку потреби до постійного професійного зростання та побудови подальшої кар'єри, реалізації своїх цілей до самоствердження, соціальної активності, активної практичної участі у різних сферах суспільного життя закладу вищої освіти.

3. Створення сприятливих умов для всебічного гармонійного духовного, інтелектуального та фізичного розвитку, самовдосконалення та творчої самореалізації особистості майбутнього спеціаліста, забезпечення дозвілля студентів у позааудиторний час.

4. Виховання студентів в атмосфері творчості та взаємної поваги викладачів та студентів, традицій та цінностей закладу вищої освіти, гуманістичного характеру, полі- / мультикультурного середовища, на основі особистого прикладу та авторитету викладачів та співробітників, найкращих представників аспірантів та студентів.

5. Виховання у здобувачів освіти особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності викладачів іноземних мов, позитивного ставлення до інших культурних спільнот і їх представників, відкритості, інтересу до феноменів іншої ментальності, толерантності, емпатії, а також придбання можливості використання етичних норм поведінки у міжнародних наукових колективах.

6. Розвиток духовно-моральних та культурних цінностей та потреб, етичних норм, художньо-естетичного смаку, здатності до культуротворчої діяльності та самореалізації в особистому життя та професійній діяльності.

Отже, розвиток полі- / мультикультурної мовної особистості викладача-філолога сьогодні вимагає високого рівня мовної свідомості, глибоких знань з лінгвокультурології та міжкультурної комунікативної компетентності, а також важливі соціокультурна толерантність, емоційна саморегуляція та здатність до культуротворчої діяльності, що відображає усі аспекти феномену полі- / мультикультурності.

Концептуальний блок теоретичної моделі представлено *провідними концепціями, методологічними підходами, закономірностями, що визначають провідну ідею дослідження, та принципами (загальними і специфічними)* виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

Для моделювання процесу виховання полі- / мультикультурності ми врахували провідні ідеї концепцій, що відповідають механізму реалізації становлення полі- / мультикультурної мовної особистості.

Вважаємо, що найбільш значущими для проєктування моделі є такі:

– філософське вчення про світ спілкування [706, 707];
– концепція діалогу культур [67, 708];
– філософія гуманітарної освіти [58, 304];
– концепція соціокультурного підходу до навчання мовам міжнародного спілкування [319, 320].

Крім того, ми зверталися до провідних ідей концепцій, розроблених зарубіжними вченими, зокрема щодо:

– теорій «міжкультурної особистості» як узагальнене родовим поняттям термінів «міжнародна особистість» [709, 710];
– «універсальної особистості» [711];
– «транскультурної ідентичності», «метаідентичності» [712].

Так, Дж. Уолш характеризує таку універсальну особистість як людину- космополіта, яка розуміє думки, почуття і віруванння представників інших культур, виступає так би мовити «синергією» усього [712].

Важливою для побудови структурно-змістової моделі виховання полі- / мультикультурності є теорія «культурно-історичної детермінації розвитку особистості людини» Л. Виготського, що доводить тісний взаємозв'язок поведінки людини з особливостями її історичного, соціокультурного та національного розвитку, підкреслюючи роль мови, символу і міфу у розвитку психіки людини і її національної приналежності [713]. Ідеї, закладені у цій концепції, створюють підґрунтя для виявлення та урахування у процесі педагогічного моделювання розумових, мовленнєвих і поведінкових особливостей іншомовного професійного дискурсу особистості, на які необхідно

спиратися при вихованні полі- / мультикультурності майбутнього педагога-філолога.

При обґрунтуванні методологічних основ вирішення проблеми виховання полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів іноземних мов було встановлено необхідність застосування комплексного підходу за таким переліком: *системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного та вибір (освітнього) середовища.* Вибір був обумовлений тим, що ці підходи дозволяють виявити сутнісні характеристики, закономірності та принципи виховання полі- / мультикультурності студентів, виокремити рівні її функціонування, побудувати і обґрунтувати теоретичну модель; розробити методичні основи полі- / мультикультурного розвитку майбутніх викладачів іноземних мов в процесі іншомовної освіти, надає можливості розробити оцінювально-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу щодо констатації, розвитку та коригування феномену полі- / мультикультурності як багатоаспектного явища.

Системний підхід уможливлює розгляд феномену полі- / мультикультурності, а також сам процес її становлення як сукупність структурних компонентів, функціональних зв'язків і відносин, які обумовлюють певну цілісність, стійкість і внутрішню його організацію. З позицій системного підходу – виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є складний багатоаспектний процес, педагогічна система. Оскільки формування полі- / мультикультурної мовної особистості викладача-філолога є складним процесом, що передбачає вивчення кількох мов, ми вважаємо, що система іншомовної освіти є ключовою і позначає метасистему в контексті полі- / мультикультурного виховання [714, 715].

Відповідно, процес виховання полі- / мультикультурної мовної особистості студента виступає як важлива складова макросистеми іншомовної освіти, тому концепція її побудови базується на поєднанні виховних, загально-методологічних, загальнодидактичних та специфічних принципів, що враховують особливості іншомовної освіти та сприяють полі- / мультикультурному вихованню.

За *культурологічним підходом,* організація процесу виховання майбутніх педагогів-філологів в полі- / мультикультурності сприяє освоєнню та передачі культурних універсалій, включенню духовно-моральних критеріїв у систему професійно-орієнтованих технологій, що забезпечує самореалізацію студентів як вільної творчої особистості, здатної ефективно діяти за будь-яких умов соціокультурного та професійного характеру, що постійно змінюються [77, 716].

Такий викладач уважно сприймає цінності культури, перебуваючи у діалозі з собою та іншими, активно бере участь у житті суспільства, керуючись демократією, повагою до прав людини, толерантністю.

У контексті виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, *аксіологічний підхід* є одним із ключових, оскільки сприяє визначенню ціннісних основ цього процесу в цілому. Виховання розглядається як комплексний керований процес, що базується на загальнолюдських та національних цінностях, таких як людина, культура, мораль, духовність. Для успішного втілення цього процесу, необхідне культуровідповідне розвивальне середовище. Засвоєння культурно-духовних цінностей відбувається шляхом їх інтеріоризації у процесі активної навчальної, виховної, соціокультурної діяльності студентів для формування культури індивідума, що містить духовні, загальнолюдські, інтерсоціальні цінності (накопичені знання, навички, вміння, соціальні почуття, соціально-ціннісні особистісні якості).

Рефлексивний підхід до виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов зумовлює його як процес пізнання іншої культури через акти культурної рефлексії, критичної самооцінки власної діяльності та її результатів, яку необхідно організовувати на основі ціннісних установок на суб'єктність: реалізації сенсу свого життя; особистісної значущості наявного досвіду; орієнтації на успіх, підвищення своєї комунікативної компетентності.

Підхід вибору освітнього середовища у вихованні полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, зумовлює створення полілінгвального і полі- /

мультикультурного освітнього простору сучасного закладу, одним і основних завдань якого стає підготовка фахівця, здатного до міжкультурного і професійного діалогу і активної взаємодії з полілінгвальним світом на основі розвиненого рефлексивного потенціалу, який проявляється у таких характеристиках здобувачів освіти, зокрема: цілісність особистості, її відкритість, прагнення взаємодії з довкіллям на принципах гуманізму, прогнозування ймовірного творчого та загальнолюдського потенціалу; формування оптимальної психічної структури особистості, яка здатна не тільки засвоювати суспільні форми поведінки, але й здатна до самокорекції діяльності.

У процесі виховання полі- / мультикультурності реалізуються такі *функції,* які можна розподілити за двома групами: *загально-дидактичні та спеціальні.* Вони реалізуються під час вивчення іноземної мови, безпосереднього використання цієї мови як мови професійного спілкування з викладачами, здобувачами освіти, представниками інших країн, а також у процесі самостійної роботи над розвитком навичок іншомовного спілкування під час роботи з науковою, навчальною та художньою літературою.

З-поміж загально-дидактичних функцій виділяємо (Рис. 35): *освітню,* що сприяє формуванню та розвитку знань, умінь, навичок з основних та суміжних дисциплін, здатності до планування та самоорганізації; *розвивальну*, що забезпечує набуття здобувачами освіти особистісних якостей, професійної спрямованості особистості, розширює сферу її діяльності та інтересів; *функцію контролю*, що виявляє якість засвоєння навчального матеріалу, розвиває здібності самоаналізу, самокорекції та самооцінки навчальної діяльності, її результатів та практичного застосування.

З-поміж *спеціальних функцій* виділяємо (Рис. 36): *комунікативно-лінгвістичну*, що сприяє становленню полі- / мультикультурної мовної особистості, розвитку навичок іншомовної комунікації у професійній сфері та різних галузях життєдіяльності; *професійно-компетентнісну*, яка визначає рівень професійної, лінгвістичної культурологічної компетентностей, формування та розвитку її комунікативних здібностей за

профілем спеціальності; *культурно-естетичну*, що сприяє формуванню та розвитку високого рівня загальної культури на основі вивчення культурно-історичної спадщини інших країн, її культурних традицій та особливостей, ознайомлення з найкращими зразками культури та мистецтва.

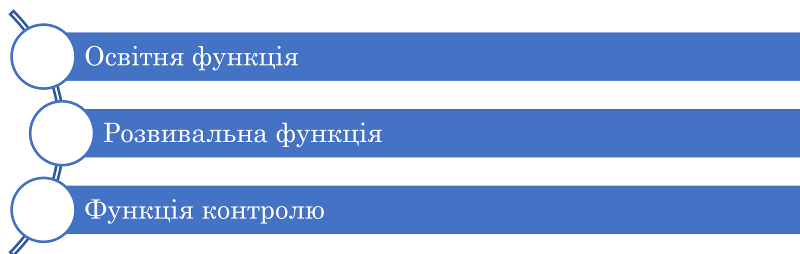


Рис. 35. *Загально-дидактичні функції виховання полі- / мультикультурності викладача іноземних мов*



Рис. 36. *Спеціальні функції виховання полі- / мультикультурності викладача іноземних мов*

У результаті виховання полі- / мультикультурності майбутніх педагогів-філологів простежуються певні *закономірності* цього процесу. З-поміж них є такі, що властиві освітньому процесу загалом, і специфічні, що виявляються у процесі становлення полі- / мультикультурної мовної особистості викладача-філолога.

Відомо, що закономірності – це стійкі взаємозв'язки між явищами та об'єктами реальності, які виникають у процесах

зміни та розвитку [717]. Закономірності відповідних явищ та процесів дозволяють виявити глибокі зв'язки їх елементів, форму взаємозв'язку та взаємозалежності, виробити стратегію зовнішнього впливу на них з метою досягнення певної динаміки, бажаних змін [701]. Отже, у процесі виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов (Рис. 37) виділяємо такі групи *закономірностей*, до яких належать: цільові, змістовні, організаційні, результативні, психологічні.



Рис. 37. *Закономірності процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов*

Закономірності визначення мети: мета виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів-філологів залежить від соціального замовлення, цільових установок щодо підготовки фахівців нової формації; сучасного рівня розвитку освіти; рівня розвитку педагогічної науки і практики у сфері полі- / мультикультурного виховання у процесі іншомовної підготовки фахівців. *Закономірності визначення змісту*: зміст виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів-філологів залежить від потреб суспільства та рівня соціального та науково-технічного розвитку; рівня розвитку науки та практики полі- / мультикультурної освіти з такої спеціальності у закладах вищої освіти; дидактичних,

методичних та матеріальних умов. *Закономірності організації процесу*: структура виховання полі- / мультикультурності майбутніх педагогів-філологів залежить від мети та змісту полі- / мультикультурної освіти та виховання у процесі навчання іноземної мови за певною спеціальністю; від організаційно-методичних умов та структури освітнього процесу закладу вищої освіти, від технологій полі- / мультикультурного виховання в закладах вищої освіти. *Закономірності результату*: якість результатів виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів-філологів залежить від продуктивності та результатів упровадженої технології; від характеру та обсягу нового матеріалу; від інтенсивності та наукової обумовленості процесу виховання.

Методологічні підходи та закономірності зумовлюють *принципи* організації процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Полі- / мультикультурна освіта та виховання студентської молоді ґрунтується на загальних дидактичних засадах навчання, загальних принципах виховання та специфічних засадах як додаткових для оптимізації освітньо-виховного процесу з навчання іноземним мовам.

Поняття «принцип» є одним із основоположних в педагогічній теорії, що набуло широкого висвітлення його визначення у роботах багатьох відомих дослідників [717–719]. Аналіз робіт дозволяє стверджувати, що вчені дійшли певної згоди щодо трактування терміна «принцип». Під принципом прийнято розуміти основне та вихідне положення будь-якої теорії, методу, науки, що приймається як аксіома. Тож під поняттям «принципи навчання і виховання» ми розуміємо основні вимоги до процесу навчання взагалі та його складових елементів - програмних цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм, процесу навчання і виховання [719]. Ці вимоги визначають основні принципи, якими має керуватись навчальний процес у всіх аспектах, що забезпечує їх ефективність та успішність.

Загально-дидактичними принципами навчання студентів закладів вищої освіти визначаємо такі: принцип ціле-

спрямованості; науковості; оптимального поєднання групових та індивідуальних форм роботи; індивідуалізації та диференціації під час навчання, спрямованості на всебічний розвиток особистості здобувача освіти.

Крім того, для формування полі- / мультикультурної мовної особистості доречною буде система *принципів іншомовної підготовки* майбутніх педагогів – філологів, зокрема: міждисциплінарної інтеграції; домінування проблемних завдань, систематичності відтворення та закріплення засвоєних іншомовних лінгвістичних конструкцій; занурення у лінгвокультуру у вигляді інтеграції різноманітних організаційно-дидактичних конструкцій взаємодії суб'єктів комунікації; контролю якості засвоєння іншомовного лінгвістичного матеріалу у контексті розвитку професійних компетенцій.

На особливу увагу заслуговують дидактичні принципи універсального характеру для методик викладання іноземних мов, запропонованих В. Сафоновою, як принципи співзвуччя мови й культури**:** *принцип дидактичної культуровідповідності, діалогу культур і принцип домінування проблемних культурознавчих завдань.* Загальнодидактичні та спеціальні принципи полі- / мультикультурної освіти та методик навчання іноземних мов забезпечують результативність *теоретичної* складової процесу виховання полі- / мультикультурності, сприяють засвоєнню лінгвокультурологічних та професійно-методичних знань майбутніх викладачів іноземних мов.

Практичну складову процесу полі- / мультикультурного виховання забезпечують загальні *принципи виховання* студентської молоді, зокрема: принцип *демократизму,* що передбачає реалізацію системи виховання, заснованої на взаємодії та співпраці викладача та студента; принцип *духовності,* що виявляється у формуванні у студента духовних і культурних цінностей, дотримання норм гуманістичної моралі, інтелігентності та менталітету громадянина України; принцип *патріотизму*, що передбачає формування у студентської молоді національної свідомості як однієї з умов життєздатності людини та забезпечує зв'язок між поколіннями, освоєння та примноження культури у всіх її проявах, вихованні цивільних

якостей та соціальної відповідальності за свою громадянську позицію та за свою країну; принцип *конкурентоспроможності,* що забезпечує формування особистості фахівця, здатного до динамічної соціальної та професійної мобільності, зміні діяльності, знаходженню ефективних рішень у складних умовах конкурентної боротьби у всіх сферах життєдіяльності; принцип *толерантності,* що передбачає наявність плюралізму думок, підходів, різних ідей для вирішення проблем, терпимість до думок інших людей, врахування їхніх інтересів, терпимість до іншого способу життя та поведінки людей, який не виходить за нормативні вимоги законів; принцип *індивідуалізації,* що формує систему виховання закладу вищої освіти з урахуванням індивідуальних задатків та можливостей кожного студента у процесі його виховання та соціалізації; принцип *варіативності,* що включає різні варіанти технології та змісту виховання формування варіативного способу мислення, прийняття ймовірнісних рішень у сфері професійної діяльності, готовності діяльності у ситуації невизначеності.

Всі принципи тісно між собою пов'язані і утворюють єдину систему, забезпечуючи досягнення окресленої мети і поставлених завдань. У той же час можна виділити *специфічні принципи*, що мають бути використані в конкретних умовах навчання і виховання. Слід зазначити, що принципи відбивають суспільні потреби людей, змінюються і удосконалюються під впливом суспільного прогресу і розвитку педагогічної теорії і практики. Сукупність принципів є відкритою системою, що дозволяє включення нових принципів і переосмислення вже існуючих.

У межах цього дослідження необхідно детально зупинитися на принципах, найважливіших для виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

1. Принцип співвивчення мови, культури та розвитку професійно-значущих якостей особистості передбачає, насамперед, використання іноземної мови як засобу комунікації, структурування навчального процесу для вирішення пізнавально-комунікативних завдань, реалізації інформаційної, регулятивної, емоційно-оцінної та етикетної функцій спілкування.

Оволодіння іноземною мовою пов'язане не тільки з розумінням мовного матеріалу, набуттям комунікативної компетентності, а й нерозривно пов'язане з оволодінням культурою країни мови, що вивчається, а також розвитком професійних і соціальних якостей особистості педагога. Тільки за таких умов формується мовна свідомість, що є однією з важливих умов здійснення актів комунікації та професійної соціалізації.

2. Принцип домінування проблемних культурознавчих завдань передбачає створення такої моделі полі- / мультикультурного виховання у процесі вивчення іноземних мов, що надає студентам отримати можливості збирати, систематизувати, узагальнювати та інтерпретувати культурознавчу інформацію; опановувати стратегії пошуку та способи інтерпретації різних культур; розвивати полі- / мультикультурну комунікативну компетентність; розширювати свої знання про культури не лише щодо їх специфічних особливостей, але й щодо їх загальних рис у контексті сучасного багатовимірного полі- / мультикультурного світу; вивчати стратегії культурної самоосвіти та розвивати вміння міжкультурної взаємодії для збагачення світогляду; брати участь у творчих проєктах культурознавчого та комунікативно-пізнавального характеру. Відбір проблемних культурознавчих завдань здійснюється з урахуванням рівня когнітивної, мовної та соціокультурної складності, виходячи з наявного досвіду і рівня полі- / мультикультурного та полілінгвального розвитку здобувачів освіти.

3. Принцип єдності полі- / мультикультурності і полілінгвальності підкреслює, що реалізація цього принципу, насамперед, зумовлена тим, що виховання полі- / мультикультурності водночас вирішує *освітні завдання* (набуття знань про культуру країн, мову яких вивчається, включаючи основні зразки й моделі міжкультурного спілкування); *виховні завдання* (формування світогляду, ідеологічних переконань, моральних цінностей, патріотизму та емпатії до людей з різних країн та культур; розуміння того, що кожна культура має свою власну систему цінностей і має бути розглянута та оцінена з цього погляду); *розвивальні завдання* (стимулювання формування навичок ефективної комунікації в соціальних

контекстах, а також підвищення рівня розуміння соціальних і культурних феноменів і явищ в суспільстві, які дозволяють брати участь у міжкультурному спілкуванні у соціокультурній, науковій та професійно-педагогічній сферах).

4. Принцип безперервності у саморозвитку, самоосвіті та самореалізації визначає процес виховання полі- / мультикультурності як неперервний процес, що розпочинається з народження людини і супроводжує її протягом усього життя; передбачає, що виховання полі- / мультикультурності є процесом постійного навчання, дослідження, розвитку та самовдосконалення, що забезпечує зміну світогляду і постійне оновлення знань і компетенцій у відповідності зі змінами у суспільстві та культурі; забезпечує постійне, безперервне вдосконалення знань, умінь, навичок людини, пов'язане з необхідністю бути конкурентоспроможною у сучасному середовищі (професійному, соціальному) через всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямованої систематичної пізнавальної діяльності щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок шляхом самоосвіти упродовж всього життя.

5. Принцип поліпрофесійної мобільності розглядається як ціннісно-смисловий конструкт особистості, що дозволяє об'єднати знання, вміння, досвід, спрямованість, особистісні якості та здібності педагога в єдиний особистісний професійно-творчий потенціал, що відображає найвищий рівень професійних досягнень людини. Поліпрофесійна мобільність суб'єкта діяльності з цих позицій – основний показник професійного розвитку особистості, її сутнісних сил на всіх етапах професійного навчання, і, насамперед, у закладах вищої освіти, які найбільшою мірою забезпечують становлення професіонала.

6. Принцип соціокультурної адаптації й інтеграції у полі- / мультикультурному середовищі, що в широкому розумінні розуміється як багатоаспектний соціокультурний процес, завдяки якому людина досягає високого рівня інтеграції з новим чи іншим культурним середовищем, а також результат цього процесу – загальна інтеграційна ідентичність. Це сприяє засвоєнню особистістю інтерсоціальних цінностей, які об'єднують людину, мову і культуру, що забезпечують успішну

професійну та соціокультурну діяльність в сучасному полі- / мультикультурному світовому співтоваристві.

В. Дьоміна у своєму дисертаційному дослідженні виділяє *змістовно-процесуальний* блок теоретичної структурно-змістової моделі, що містить такі складові: *структурні компоненти* полі- / мультикультурності (змістова складова)*, напрями роботи, форми, методи, засоби, технології та її етапи, а також педагогічні умови,* що забезпечують ефективність цього процесу (технологічна складова).

Змістова характеристика полі- / мультикультурності особистості визначена відповідно до структури особистості (її потенціалів), що пов'язана з основними видами людської діяльності (за М. Каганом): когнітивний (здатність і прагнення до пізнання та самопізнання), аксіологічний (гуманістичні ціннісні орієнтації), комунікативний (здатність до спілкування на основі загальнолюдських цінностей), художньо-естетичний (здатність розуміти, оцінювати явища мистецтва), рефлексивно-діяльнісний (здатність та готовність особистості до активної діяльності з освоєння та відтворення соціального досвіду, саморефлексія).

Поняття полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначено як інтеграційне утворення особистісної природи у системі загальної та професійно-педагогічної культури, що характеризується своєрідним поєднанням лінгвокультурологічих знань, полі- / мультикультурною свідомістю як когнітивний компонент; системи міжособистісних цінностей й інтерсоціальних цінностей, культурної відкритості й гуманістичної толерантності, емоційної стійкості як аксіологічний компонент; вмінням ефективно спілкуватися з представниками інших культур у професійних ситуаціях як комунікативний компонент; розвиненими рефлексивними здібностями та саморегуляцією особистості як саморегулятивний компонент; здатністю до художньо-естетичної оцінки творів мистецтв як національної, так і зарубіжної культури.

Особистий досвід роботи в якості викладача вищої школи дозволив визначити *напрями* з виховання полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів іноземних мов.

Теоретична підготовка – полі- / мультикультурна освіта та набуття професійно-педагогічних та методичних знань щодо навчання іноземним мовам та полі- / мультикультурного виховання дітей та молоді. Теоретична підготовка здійснюється під час аудиторних занять, наукової роботи.

Практична підготовка – полі- / мультикультурне виховання та набуття практичних умінь і навичок міжкультурної комунікації під час участі у міжнародних проєктах, розвитку якостей полі- / мультикультурної мовної особистості *у позааудиторній виховній роботі* та під час проходження *виробничої практики*.

Особистісна підготовка – полі- / мультикультурна самоосвіта та самовиховання з метою самореалізації себе у професійній, культуротворчій та комунікативній діяльності.

Виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов відбувається у таких напрямах: у навчальну процесі, на виробничій практиці, під час наукової роботи й участі у міжнародних проєктах, позааудиторній виховній діяльності та самонавчання й самовиховання.

Формування полі- / мультикультурної мовної особистості у *навчальному процесі* відбувається за умов *оптимізації освітніх компонентів*, а також за рахунок використання їхнього виховного потенціалу.

Наукова діяльність як ефективний засіб виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов сприяє набуттю дослідницьких умінь, навичок здійснювати наукову роботу декількома мовами, формує полілінгвальну свідомість та полі- / мультикультурне мислення.

Науково-дослідна діяльність майбутніх викладачів іноземних мов вирішує такі завдання: вивчення, критичний аналіз та проведення самостійних досліджень у галузі лінгвістики, лінгводидактики, теорії перекладу та міжкультурної комунікації із застосуванням сучасних методик наукових досліджень; виявлення та критичний аналіз конкретних проблем міжкультурної комунікації, що впливають на ефективність навчання іноземних мов, міжкультурних та міжмовних контактів; системно-структурне дослідження мов світу на базі

інформаційно-комунікаційних технологій; проведення постійної інформаційно-пошукової роботи з метою підвищення свого професійного та особистісного рівнів [720]. Науково-дослідна робота проводиться іноземними мовами, зокрема; вона вирішує завдання полі- / мультикультурного виховання здобувачів освіти, забезпечує розвиток таких професійно значущих особистісних якостей, як логічне мислення, точність сприйняття, творчої уяви, прагнення до професійного самовдосконалення. Крім того, участь у міжнародних дослідницьких проєктах сприяє вихованню толерантності, умінню конструктивно здійснювати професійний діалог, формує стійку моральну позицію.

Одним з ефективних і дієвих методів розвитку полі- / мультикультурності студентів, які навчаються на викладачів іноземних мов, є проходження виробничої практики на підприємстві, школі, міжнародній організації. Цей метод надає можливість студентам оцінити свою професійну компетентність, виявити розбіжності між досягнутим та необхідним рівнем розвитку, визначити власні професійні потреби та можливості, а також планувати подальші напрями свого особистісного і професійного зростання. Така практика постає засобом зміцнення культурної компетенції, яка є важливою складовою для майбутніх викладачів іноземних мов, щоб допомогти студентам з різних культур відчувати себе комфортно в класі / у колективі та допомогти їм розвиватися культурно та мовно.

Виробнича практика для магістрантів – майбутніх викладачів іноземних мов, вирішує такі завдання:

– у сфері *науково-методичної діяльності*: розробка навчально-методичних комплексів, інших навчально-методичних матеріалів з використанням сучасних інформаційних ресурсів та технологій; розробка методичних рекомендацій щодо організації та діяльності в галузі перекладу та міжкультурної комунікації; розробка методик вирішення конфліктних ситуацій, що виникають у сфері міжкультурної комунікації;

– у сфері *організаційно-управлінської діяльності*: планування діяльності та керівництво колективами, у процесі вирішення освітніх та лінгвістичних завдань; організація

інформаційно-пошукової діяльності, спрямованої на вдосконалення професійних умінь у галузі методики викладання, перекладу та міжкультурної комунікації; організація ділових переговорів, конференцій, симпозіумів, семінарів з використанням кількох робочих мов.

Під час проходження виробничої практики студенти мають можливість проводити власні наукові дослідження на актуальні та цікаві для них теми, включаючи дослідження іншомовними джерелами. Це стимулює їхній інтерес до науки та підготовлює до участі у міжнародних конференціях та стажуваннях за кордоном. Такий досвід допомагає формувати висококваліфікованих, активних та мобільних фахівців, які відповідають вимогам сучасності.

Виробнича практика магістрів – майбутніх викладачів іноземних мов – є дієвою формою організації практичної підготовки здобувачів освіти, сферою реальної професійно-педагогічної діяльності, місцем спробувати себе в ролі фахівця своєї майбутньої професії, подальшого пошуку особистісних смислів.

Позааудиторна діяльність є важливою складовою роботи з виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Вона охоплює різноманітні форми пізнавального, культурно-розвивального та виховного характеру, які проводяться зі студентами поза межами навчального процесу. Така діяльність забезпечує їхній загальний та полі- / мультикультурний розвиток особистості.

Полі- / мультикультурний саморозвиток студентів, майбутніх викладачів іноземних мов, спрямований на засвоєння однієї з важливих частин людської культури: полі- / мультикультурних знань та умінь, таких якостей, як толерантність, емпатія, безконфліктність, громадянськість, гуманність, багатокультурна ідентичність, мотивів, цінностей та ін., – які необхідні їм для подальшої активної та ефективної життєдіяльності у відкритому полі- / мультикультурному та полілінгвальному світі.

Творче проєктування передбачає ведення власного портфоліо «Полі- / мультикультурна і полілінгвальна особистість: основи міжкультурної комунікації». Самовиховання полі- /

мультикультурної мовної особистості представлено індивідуальною програмою *«Самоосвіта, самовиховання, самореалізація полі- / мультикультурної мовної особистості»,* що забезпечує вирішення таких завдань: подальший розвиток культурної сприйнятливості, здатності до правильної інтерпретації конкретних проявів комунікативної поведінки у різних культурах; удосконалення практичних навичок та вмінь у спілкуванні з представниками інших культур; самопізнання студентів, формування адекватної «Я – концепції полі- / мультикультурної мовної особистості».

Виховання полі- / мультикультурності відбувається через навчальні програми, нормативні дисципліни, дисципліни за вибором студента, спеціальні курси, зокрема за авторським інтегрованим спецкурсом «Полі- / мультикультурна особистість викладача іноземних мов», що є важливою складовою змісту полі- / мультикультурної освіти. У блоці теоретичної моделі необхідно розглянути *процесуальну складову*, яка включає форми та методи виховання полі- / мультикультурності. Наприклад, ефективні методи навчання, такі як рольові ігри, дискусії, драматизація, проєктні технології, презентації та інтернет-комунікація, повинні використовуватися для навчання майбутніх викладачів як у процесі навчання, так і у позааудиторній діяльності. Також стиль спілкування та взаємодії між викладачем та студентами має базуватися на гуманістичних принципах, діалозі, співпраці та співтворчості. Це створює сприятливу атмосферу для розвитку високого рівня полі- / мультикультурності педагога-філолога.

Ефективне формування полі- / мультикультурної компетентності студентів-філологів можливе через застосування коучинг-технологій у міжкультурній комунікації та стимулювання студентів до особистісного зростання й збільшення особистісного потенціалу через рефлексію й саморефлексію. Це дозволяє розвивати у студентів спеціальні розумові навички, необхідні для аналізу та розуміння різних культурних переконань та цінностей, які формують мотивації та поведінку людей у міжкультурному діалозі. Важливою складовою успішної міжкультурної взаємодії є розуміння традицій, звичаїв та

соціокультурних установок інших культур з урахуванням норм і правил міжкультурної взаємодії. Розвиток такої компетентності сприяє формуванню високого рівня полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів-філологів.

Серед найефективніших форм самоосвіти майбутніх викладачів іноземних мов можна виділити *науково-проєктну роботу з педагогічних проблем*, участь у науково-практичних веб-конференціях, захист інноваційних проєктів, що дозволяє студентам активно оволодівати новими знаннями та уміннями роботи з інформацією, а також формують їх здатність застосовувати інноваційні технології на практиці. Крім того, ці форми самоосвіти сприяють творчому саморозвитку майбутнього вчителя, допомагають йому вдосконалювати свою професійно-педагогічну діяльність та розвивати навички самоаналізу та самокритики. Використання таких форм самоосвіти допомагає забезпечити високий рівень підготовки вчителя для викладання іноземних мов та підвищити якість освітнього процесу в цій галузі.

Засоби полі- / мультикультурної освіти майбутніх викладачів іноземних мов представлені таким чином (за В. Дьоміною):

– для *теоретичної підготовки* – державний освітній стандарт вищої професійної освіти; дидактичний матеріал; навчальні плани і програми; підручники і навчальні посібники; Інтернет і комп'ютерні класи; практичні завдання; інформація ЗМІ; можливості самої дисципліни і потенціал викладачів у сфері двомовного навчання;

– для *практичної* – виховні заходи позааудиторної роботи, педагогічна практика, участь у міжнародних проєктах та стажування;

– для *особистісної* – програми полі- / мультикультурного саморозвитку та самовдосконалення майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

До компонентів змістово-процесуального блоку входять засоби реалізації технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов: мультимедійні засоби інтегрують метод візуалізації, який сприяє інтенсивнішому засвоєнню матеріалу, орієнтує на пошук системних зв'язків і закономірностей. У нашій практиці для проведення

семінарів, конференцій, лекцій широко використовуються слайд-презентації, що створюються як викладачами як навчальні матеріали, так і студентами, як результат їхньої творчої дослідницької діяльності. Слайд-презентації візуально представляють необхідну інформацію та надають сильніший емоційний вплив на студентів, що обумовлюється звуковим супроводом, анімацією тексту, зображеннями, біоритмічним поданням матеріалу. Все це активізує мимовільне запам'ятовування та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу.

Самостійна навчально-пошукова діяльність студентів в Інтернеті реалізується шляхом вивчення інформаційних ресурсів мережі та виконання проблемно-пошукових веб-завдань. Студенти здійснюють пошук необхідних матеріалів, оцінюють якість інформації, навчаються адекватно її інтерпретувати, переробляти та представляти у різних видах. У такий спосіб відбувається саморозвиток студентів і підвищення рівнів їхньої інформаційної компетентності. При цьому широко використовуються завдання форматів *Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, Web Quest*. У дидактичних цілях також залучаються такі засоби поширення культурної та освітньої інформації, як віртуальні музеї, що забезпечують прилучення до мистецтва і живий обмін думками з проблем культури, що цікавлять [721].

Ми розглядаємо *педагогічні умови* як частину підсистеми, що відображає можливості освітнього та матеріально-просторового середовища. У нашому дослідженні ми визначаємо педагогічні умови для виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, виходячи з сутності цього явища, щоб максимально впливати на функціонування всіх його компонентів (когнітивного, аксіологічного, комунікативного, саморегулятивного, соціокультурного, процесуального та естетичного). Зміст педагогічних умов повинен бути відображений у спроєктованій організаційно-методичній системі підготовки та виховання майбутніх педагогів учителів іноземної мови в вищому педагогічному навчальному закладі. Ми визнаємо, що доцільно визначити комплекс педагогічних умов, таких як дидактичні, виховні та акмеологічні (Рис. 38),

для забезпечення ефективного впливу на розвиток всіх компонентів полі- / мультикультурної освіти у майбутніх викладачів іноземних мов.

Дидактичні умови забезпечують організацію освітнього процесу засобами, що допомагають студентам – майбутнім викладачам сучасних фахових мов, засвоїти зміст навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток полі- / мультикультурності та багатомовності особистості, відповідно до таких напрямків:

– в інтелектуальному напрямку: такі умови сприяють формуванню культурологічних знань та знань про мову(и), необхідних для розвитку полі- / мультикультурної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов; допомагають студентам засвоїти теоретичні знання, ознайомитися з практичними методиками викладання іноземних мов у контексті різних культур, а також здобути практичні навички викладання іноземної мови у мультикультурному середовищі; сприяють розвитку мовленнєвої культури, лінгводидактичної компетентності та педагогічних умінь і навичок;

– у духовно-моральному напрямку: такі умови формують якості полі- / мультикультурної особистості, естетичне світосприйняття, що загалом формує художньо-естетичний смак, естетичне ставлення до творів мистецтва інших культур і т.д.

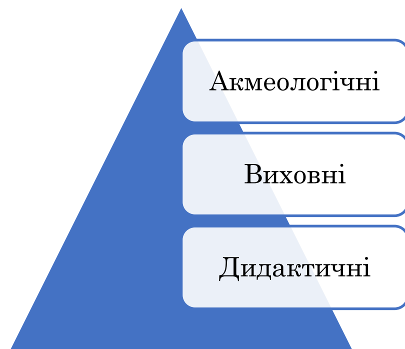


Рис. 38. *Комплекс педагогічних умов для виховання полі- / мультикультурності викладачів іноземних мов*

Дидактичними умовами виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначаємо такі:

– побудова процесу викладання іноземних мов на основі інтеграції навчальних дисциплін з урахуванням полі- / мультикультурного компонента, відповідно до завдань та основних компонентів полі- / мультикультурності;

– організація процесу навчання з урахуванням ціннісно-рефлексивної взаємодії його суб'єктів з допомогою технології інтерактивного навчання.

Ефективне використання інтерактивних форм та методів навчання є ключовим аспектом формування культурологічних знань та знань про мову(и) майбутніх викладачів іноземних мов. До таких методів належать рольові ігри, дискусії, драматизація, проєктні технології, презентації та інтернет-комунікація, які сприяють активній взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу на засадах гуманізації, діалогу, командної підтримки та співтворчості. Ці методи не тільки покращують рівень засвоєння іноземної мови, але й сприяють розвитку полі- / мультикультурності особистості, допомагають формувати стиль спілкування та взаємодії, що базуються на взаєморозумінні, повазі до культур інших народів та толерантності до інших точок зору.

Виховні умови покликані сприяти формуванню майбутнього викладача-філолога як полі- / мультикультурної особистості з такими важливими рисами, як гуманність, цілеспрямованість, спрямованість на загальнолюдські цінності, діалогічне мислення, толерантність і багатокультурна ідентичність. Особистість з такими якостями здатна налагоджувати плідні взаємодії з представниками різних культур і реалізувати свій потенціал в глобальному світі, не залежно від її національної та культурної приналежності. Виховання такої особистості здійснюється шляхом створення умов для розвитку відповідних якостей та здібностей, а також сприяння розвитку культурних компетенцій, необхідних для ефективної взаємодії з іншими культурами.

Виховними умовами формування полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначаємо такі:

– створення атмосфери взаєморозуміння і толерантності у ЗВО та розвиток культурної різноманітності в освітньому середовищі;

– взаємодія з представниками різних культур у межах спільних соціокультурних проєктів;

– формування толерантного ставлення до різних культур у навчальному закладі;

– залучення майбутніх викладачів іноземних мов до дослідницької роботи в галузі полі- / мультикультурної освіти, сприяння їхньому пізнанню інших культур, мов та традицій, ознайомлення з міжкультурною комунікацією та міжкультурними конфліктами;

– забезпечення можливості міжнародної мобільності та стажувань у закладах іноземної освіти з метою поглиблення знань про культури інших країн та розвитку міжнародних зв'язків у галузі полі- / мультикультурної освіти.

Акмеологічні умови виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів мають за мету підтримувати та спонукати студентів до активної участі в процесі вивчення іншої культури та мови, забезпечувати їх професійний розвиток через педагогічну рефлексію.

Акмеологічними умовами виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначаємо:

– стимулювання інтересу до полі- / мультикультурного та багатомовного розвитку та створення відповідних ціннісних установок;

– готовність до вивчення кількох мов;

– розвиток самоаналізу отриманих знань та самоконтролю вчинків з урахуванням норм і правил міжкультурної взаємодії, використовуючи наявні ресурси та застосовуючи коучингові методики особистого зростання та самодовершення.

Реалізація цих педагогічних умов організіції процесу виховання полі- / мультикультурної особистості сучасного викладача іноземних мов концентрується на широкій комунікативній взаємодії з представниками інших мовних культур; передбачає посилення аксіологічних установок і властивостей

особистості; формування не обмеженого світобачення, а широкого розуміння феноменів людського життя.

Процес виховання полі- / мультикультурності представлено як реалізацію технології, яка формалізується у *поетапне формування позитивної мотивації до полі- / мультикультурного становлення, розвитку полілінгвальної свідомості, заохочення формування естетичних смаків та інтересу до культурних виявів вітчизняної та світової спадщини, освоєння лінгвокультурологічних знань та цінностей на основі толерантності та емоційної саморегуляції в процесі діалогу культур, що проявляється у здатності здійснювати міжкультурну комунікацію, використовувати технології полі- / мультикультурного виховання; рефлексію педагогічної діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого та полі- / мультикультурного саморозвитку*.

Технологія формування полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов повинна включати елементи проблемності, наукового дослідження, самостійної роботи, співпраці та надавати викладачам певну свободу дій, щоб спонукати студентів до індивідуальної та групової самостійної творчості. Це створює умови для введення *до змісту технології* інноваційних методів, які можуть розв'язувати завдання не тільки щодо вивчення декількох іноземних мов, але й формувати у студентів полі- / мультикультурну компетентність. Ми вважаємо, що завдання, організовані для студентів в умовах компетентнісного підходу, будуть сприяти їхній науковій та самостійній активності і збільшувати внутрішню мотивацію.

Технологія полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов конкретизована методами і прийомами *технології діалогової взаємодії розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості* майбутніх викладачів іноземних мов, що реалізує закономірності та принципи розробленої наукової концепції, забезпечуючи в результаті вирішення таких завдань, як: усвідомлення здобувачами освіти себе у світі, пізнання своїх здібностей та можливостей, інтересів та здатностей, і як результат, усвідомлення своїх

особистісних та професійних життєвих уподобань; виховання доброзичливості до всіх людей, незалежно від раси, національності, віросповідання, становлення у суспільстві; розуміння цінності людського життя, доброта, милосердя; розширення пізнавальних інтересів, прагнення до самоосвіти; усвідомлення цінності спілкування, формування готовності виконувати роль суб'єкта діалогу культур.

Крім зазначеної технології діалогової взаємодії у вихованні полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, вважаємо, що доцільними у використанні будуть інші технології також. Відтак, технології, які здатні вирішувати завдання вивчення декількох іноземних мов та формувати у студентів полі- / мультикультурну компетентність, можуть включати такі прийоми, як: проблемно-пошукова технологія (метод вирішення задач через постановку запитань та пошук відповідей), інтерактивна технологія (метод залучення студентів до спільної діяльності з використанням інтерактивних методів навчання), кейс-технологія (метод навчання, що базується на аналізі конкретних ситуацій), технологія дебатів (метод навчання, який сприяє розвитку критичного мислення та вмінню вести аргументовану дискусію), мозковий штурм (метод генерації та обміну ідеями в процесі колективного розмірковування), сценарно-контекстна технологія (метод навчання, який базується на ролевих іграх та імітації життєвих ситуацій), дальтон-технологія (метод навчання, що передбачає індивідуальний підхід до кожного студента, враховуючи його індивідуальні потреби та можливості).

Особливістю цих технологій виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов виявляється проєктування соціокультурного, лінгводидактичного, соціально-інтегруючого контексту в процесі оволодіння декількома іноземними мовами. Такий підхід забезпечує активне оволодіння соціальними відносинами, загальнолюдськими цінностями на основі порівняння досліджуваних культур, а також обумовлює когнітивний, комунікативний і художній розвиток студентів, їхню позитивну соціалізацію у полі- / мультикультурному світі, що постійно змінюється.

Розроблена технологія виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є цілісна сукупність та порядок функціонування особистісних, інструментальних та методологічних засобів, спрямованих на гарантоване досягнення цілей, поставлених у концепції побудови організаційно-методичної системи формування полі- / мультикультурної мовної особистості здобувачів освіти в закладах вищої освіти. *Етапами* реалізації технології вихованні полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов визначаємо такі (Рис. 39):

– мотиваційно-цільовий етап;
– змістово-технологічний;
– рефлексивно-коригувальний.

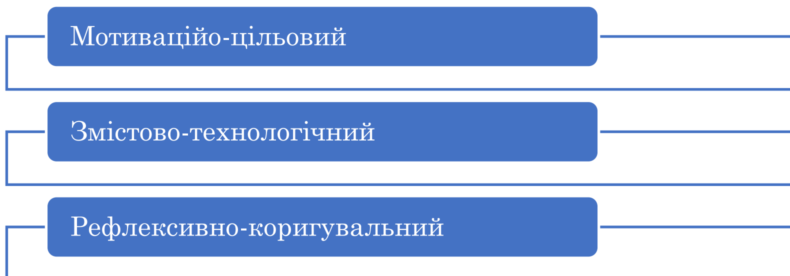


Рис. 39. *Етапами реалізації технології вихованні полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов*

Технологія виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов була реалізована у відповідності до зазначених етапів, а саме:

– *мотиваційно-цільовий етап:* метою цього етапу було формування стійкої позитивної мотивації здобувачів освіти до полі- / мультикультурного розвитку, створення у студентів мотивації для успішного опанування майбутньої професії, розвиток толерантного ставлення до інших культур та бажання взаємодіяти з представниками різних культур;

– *змістово-технологічний етап:* метою цього етапу було оволодіння здобувачами освіти лінгвокультурологіч-

ними компетенціями та інноваційними технологіями, необхідними для становлення полі- / мультикультурної мовної особистості процесі навчальної, наукової, проєктної та позааудиторної виховної роботи;

– *рефлексивно-коригувальний етап:* мета цього етапу полягала у вивченні і оцінці набутих знань та вихованості різних аспектів полі- / мультикультурності; на основі аналізу рівнів вихованості компонентів культурної компетентності, студенти шукали ефективні способи самокорекції, самоосвіти та самовдосконалення для розвитку своєї мовної особистості в мультикультурному середовищі.

Критеріально-результативний блок теоретичної моделі виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є завершальним у складі теоретичної моделі.

За В. Дьоміною, він представлений такими складовими, як: *критерії* та *показники* по кожному з критеріїв, що відтворюють *знання, уміння й якості* полі- / мультикультурної особистості, відповідні *рівні сформованості* (креативний, достатній, початковий) та *результат експериментальної роботи*: динаміку сформованості кожного з компонентів полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

Критерії та показники, що відтворюють знання, уміння та якості полі- / мультикультурної особистості, відповідні рівні сформованості (креативний, достатній, початковий) та результат експериментальної роботи мають наступний вигляд:

1. Розуміння та оцінювання культурних різниць:

– початковий рівень: усвідомлення наявності культурних різниць;

– достатній рівень: здатність розпізнавати та розуміти культурні різниці;

– креативний рівень: здатність критично оцінювати культурні різниці та шукати способи взаємодії між культурами.

2. Міжкультурна комунікація:

– початковий рівень: здатність спілкуватися з представниками інших культур;

– достатній рівень: здатність вести міжкультурні діалоги та розуміти культурні нюанси мовлення;

– креативний рівень: здатність вести конструктивні дискусії, вирішувати конфлікти та вести переговори з представниками інших культур.

3. Повага до інших культур:

– початковий рівень: усвідомлення потреби поваги до інших культур;

– достатній рівень: здатність показувати повагу до інших культур та уникати стереотипів;

– креативний рівень: здатність активно просувати повагу до інших культур та брати участь у міжкультурних ініціативах.

4. Активна участь у міжкультурному середовищі:

– початковий рівень: участь у культурних заходах та спілкування з представниками інших культур;

– достатній рівень: здатність брати участь у міжкультурних проектах та ініціативах, розуміння та повага до культурних відмінностей, активна підтримка міжкультурної комунікації;

– креативний рівень: активна участь у розвитку міжкультурних відносин, створення власних міжкультурних проектів та ініціатив, сприяння розвитку та зміцненню міжкультурної співпраці та взаєморозуміння.

Когнітивний компонент у структурі полі- / мультикультурності визначає сформований світогляд, полілінгвальну мовну свідомість та характеризує наявність лінгвокультурологічних знань, необхідних для професійної комунікації та міжкультурного діалогу, а звідси: знання про сучасні тенденції розвитку полі- / мультикультурного світу; знання про процеси глобалізації, про культуру як соціальний феномен; культурне різноманіття сучасного полі- / мультикультурного світу; усвідомлення власної багатокультурної приналежності; знання особливостей різних культурних груп, їхніх норм і традицій міжособистісної взаємодії. *Критерієм* когнітивного компонента є *світоглядно-пізнавальний* з його відповідними показниками: сукупність знань у галузі мовної та культурної взаємодії; свідомість, що дозволяє розуміти та оцінювати взаємозв'язки між мовою та культурою; рівень вміння користуватися рідною та іноземними мовами.

Аксіологічний компонент у структурі полі- / мультикультурності викладача іноземних мов характеризує ціннісні орієнтації, емоційну сферу, наявність духовно-моральних якостей педагога-філолога: емпатія, толерантність, емоційна стійкість, гуманістична спрямованість особистості, здатність позитивної взаємодії з представниками різних культурних груп, вміння вирішувати конфліктні ситуації. *Критерієм* аксіологічного компонента *є емоційно-ціннісний* з відповідними показниками: система ціннісних орієнтацій; готовність прийняти та поважати цінності та переконання інших людей та культур; бажання співпрацювати та вести діалог; емоційна саморегуляція у процесі міжкультурної комунікації.

Комунікативний компонент у структурі полі- та мультикультурності характеризує здатність до міжкультурної взаємодії, наявність комунікативних умінь та позитивних стійких мотивів до спілкування декількома мовами, ціннісного ставлення до мов і культур носіїв мов і до своєї рідної мови і культури. *Критерієм* комунікативного компонента *є мотиваційно-комунікативний* з відповідними показниками: підтримка інтересу до різноманітності культур та бажання вчитися про них; розвиток навичок ефективного міжкультурного спілкування та вміння розуміти та поважати різні культурні контексти; формування здатності обирати відповідний стиль поведінки та мовлення залежно від ситуації та культурного контексту мовленнєвої поведінки у полілінгвальному середовищі.

Саморегулятивний компонент у структурі полі- / мультикультурності особистості зумовлює рефлексивне ставлення майбутніх педагогів-філологів до набутих у процесі вивчення іноземної мови і культури знань (лінгвокультурологічних, професійних). Він пов'язаний, перш за все, з особистісним і професійним саморозвитком особистості. *Критерієм* саморегулятивного компонента є *діяльнісно-рефлексивний* з відповідними показниками: уміння застосовувати технології полі- / мультикультурного виховання; здатність до самокритичного аналізу власної професійної та особистісної діяльності, бажання займатись самоосвітою, прагнення до професійного розвитку мовленнєвих та культурних навичок.

Культуротворчий компонент у структурі полі- / мультикультурності характеризує лінгвокультурологічний аспект художньо-естетичної культури викладача іноземної мови, розкриває механізм естетичного впливу мови на духовний розвиток полі- / мультикультурної особистості. У процесі культуротворчості, зокрема художньо-мовленнєвої, майбутній викладач іноземних мов духовно розвивається, зокрема через словотворчість, завдяки милозвучними за формою і глибокими за змістом словами та виразами, що, у свою чергу, виховує естетичні почуття, художній смак, ціннісне ставлення до творів мистецтв різних культур. *Критерієм* культуротворчого компонента є *мовно-естетичний* з відповідними показниками: розвинутість естетичних почуттів та зацікавленості у вітчизняній та світовій культурі, уміння проявляти художню толерантність; здатність аналізувати художньо-естетичні цінності та оцінювати художньо-естетичний потенціал літературних творів у різних мовах.

Так, у результаті проведених досліджень було виявлено, що високий рівень розвитку полі- / мультикультурної компетентності відповідає деяким спільним характеристикам, таким як активна участь у міжкультурному середовищі та полілінгвальна свідомість. Розроблені діагностичні методики уможливили отримання результатів, аналізу й висновків.

Керуючись усім інструментарієм, визначено *рівні полі- / мультикультурного розвитку (полі- / мультикультурної вихованості)* майбутніх викладачів іноземних мов (Рис. 40): креативний, середній та репродуктивний.

Сформованість всіх п'яти компонентів полі- / мультикультурності в їх взаємозв'язку є необхідною умовою для досягнення *креативного рівня* полі- / мультикультурної вихованості, отже, він включає в себе: сформовану систему лінгвокультурологічних знань; розвинену полілінгвальну свідомість педагога-філолога, високий рівень володіння рідною та іноземними мовами; сформовану систему ціннісних орієнтацій на рівні інтерцінностей, високий прояв полі- / мультикультурної вихованості з проявленим постійним і активним інтересом до культур інших людей; готовність до взаємовідносин на основі

толерантності та взаєморозуміння; сформовану емоційну саморегуляцію у процесі міжкультурної комунікації; наявність позитивної мотивації до полі- / мультикультурного розвитку; навички міжкультурної комунікації та вміння адаптувати стиль мовленнєвої поведінки до полілінгвального середовища; володіння технологіями полі- / мультикультурного виховання; розвинену професійну та особистісну рефлексію, постійне прагнення до самовдосконалення та професійного мовлення та культурного розвитку; формування естетичних почуттів та зацікавленості у вітчизняній та світовій культурі, розвинену художньо-естетичну толерантність; наявні навички аналізу художньо-естетичних цінностей та здатність до їх художньо-естетичної оцінки у літературних іншомовних текстах.



Рис. 40. *Рівні полі- / мультикультурної вихованості викладачів іноземних мов*

Достатній (середній) рівень полі- / мультикультурної вихованості характеризує особистість, яка володіє на достатньому рівні лінгвокультурологічними знаннями; на основі розвиненої полілінгвальної свідомості має достатній рівень володіння рідною та іноземними мовами, необхідними для міжкультурного спілкування; доречно уміє обирати стиль мовленнєвої поведінки у полілінгвальному середовищі; у цілому сформована система ціннісних орієнтацій на основі загальнолюдських (інтерсоціальних) цінностей; прояв толерантності як повага та прийняття іншої культури, середній рівень прояву емпатії як налаштованість на діалог і співпрацю; наявність

стійкої мотивації до полі- / мультикультурного розвитку; уміння використовувати технології полі- / мультикультурного виховання у подальшій професії педагога-філолога сформовані на достатньому рівні; наявна здатність до самоаналізу в професійній та особистісній сферах, бажання самонавчатися, натхнення до професійного мовленнєвого та культурного саморозвитку; розвиненість естетичних почуттів та художньо-естетичного смаку щодо оцінювання літературних іншомовних текстів вітчизняної та світової культури.

Початковий (репродуктивний) рівень полі- / мультикультурної вихованості характеризує особистість, яка володіє певним обсягом лінгвокультурологічних знань, проте не використовує їх у міжкультурних комунікаціях; полілінгвальна свідомість поступово починає формуватися; рівень володіння рідною та іноземними мовами є недостатнім для якісного міжкультурного спілкування; ще не сформовані уміння обирати стиль мовленнєвої поведінки у полілінгвальному і полі- / мультикультурному середовищі; система ціннісних орієнтацій не сформована, знаходиться на початковому рівні; прояв толерантності як прийняття цінностей іншої людини, іншої культури проявляється ситуативно; спостерігається відсутність низький рівень емпатії як налаштованості на діалог і співпрацю; мотиви до полі- / мультикультурного розвитку носять прагматичний характер; не сформовані уміння використовувати технології полі- / мультикультурного виховання в своїй майбутній професії педагога-філолога; здатність до професійної та особистої рефлексії проявляється ситуативно; відсутнє або на початковому рівні прагнення до самоосвіти, до професійного мовленнєвого та культурного саморозвитку; спостерігається відсутність або епізодичний прояв художньо-естетичного смаку щодо оцінювання літературних іншомовних текстів вітчизняної та світової культури.

Взаємозв'язок між структурними блоками моделі виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов є ключовим для їх ефективної підготовки. Використання цієї моделі у педагогічному процесі закладу вищої освіти може значно підвищити рівень вихованості майбутніх викладачів

іноземних мов у всіх п'яти компонентах полі- / мультикультурності. Це забезпечить студентів конкурентною перевагою на ринку праці в майбутньому.

Критеріально-результативний блок моделі містить механізм, який дозволяє аналізувати та коригувати результати формування кожного з п'яти компонентів полі- / мультикультурності студентів. Це передбачає здійснення таких функцій: аналіз, моніторинг, комплексне ресурсне забезпечення.

– *функція аналізу* полягає в зіставленні результатів вихованості полі- / мультикультурності у студентів з вимогами соціального замовлення та дозволяє провести оцінку ступеня сформованості кожного компонента полі- / мультикультурності, виявити можливі проблемні моменти у процесі виховання;

– *функція моніторингу* процесу виховання полі- / мультикультурності передбачає виявлення позитивної динаміки вихованості компонентів полі- / мультикультурності у студентів. Цей етап важливий для корекції та удосконалення педагогічного процесу, а також для визначення напрямків подальшого виховання;

– *функція комплексного ресурсного забезпечення* охоплює розробку навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та діагностичного інструментарію щодо діагностики рівнів сформованості полі- / мультикультурності. Ця функція дозволяє забезпечити якість виховання та навчання майбутніх викладачів іноземних мов, а також допомагає у здійсненні аналізу та моніторингу процесу виховання.

Застосування критеріально-результативного блоку моделі виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов дозволяє забезпечити ефективний виховний процес, підвищити рівень вихованості полі- / мультикультурності у студентів та підготувати студентів до праці у міжнародному оточенні і викладанні іноземних мови. Крім того, забезпечення комплексного ресурсного забезпечення, що включає розробку навчально-методичного забезпечення та діагностичного інструментарію, допомагає забезпечити якість виховання полі- / мультикультурності та досягнення поставлених цілей у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів

іноземних мов. Представлена модель виховання полі- / мультикультурної особистості реалізує методологічні положення, закономірності та принципи, що відображає сутнісні характеристики технології виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов, забезпечує поєднання цілеспрямованої, лінгвокультурної практики з пізнавальною, дослідно-інформаційною, ціннісно-орієнтаційною, соціо-культурною, культуротворчою та художньо-естетичною діяльністю, під час якої формуються гуманістичні ціннісні орієнтації студентів, розширюється їхній соціальний досвід, розвиваються комунікативні здібності та духовно-моральні якості.

Отже, модель виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є цілісною педагогічною системою, яка базується на комплексному підході та інтегрує різні наукові підходи (системний, культурологічний, аксіологічний, комунікативний, рефлексивний) та підходи до вибору освітнього середовища. Ця модель спрямована на становлення полі- / мультикультурної мовної особистості майбутніх викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах, передбачає формування у студентів полілінгвальної свідомості, толерантності на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, здатності до продуктивного спілкування на міжособистісному й міжкультурному рівнях та готовності до активної творчої діяльності із засвоєння й створення соціокультурного досвіду у студентів. Всі ці компоненти є важливими умовами успішної соціальної адаптації й культурної інтеграції студентів у сучасному полі- / мультикультурному суспільстві.

Правильно підійти до виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов потрібно, зосередившись на ідеях свободи, справедливості, рівності. Полі- / мультикультурна освіта має на меті створення таких умов, щоб здобувачі освіти мали можливість розвиватися незалежно від своєї расової, етнічної, мовної, соціальної, ґендерної, релігійної, культурної приналежності, щоб у них була рівна можливість отримувати освіту та розвиватися як особистості; це міждисциплінарний процес, що інтегрує зміст усіх дисциплін навчальної програми, методи та стратегії навчання, взаємо-

відносини між усіма учасниками освітнього середовища; це процес залучення студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, до розширення кругозору сприйняття світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну та інші. Цей процес розвиває вміння критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків; формує толерантність до культурних відмінностей, цих важливих і необхідних для життя у полі- / мультикультурному світі якостей. Тільки якщо студенти засвоять духовний світ людей, які спілкуються на іноземних мовах, і зможуть використовувати ці мови на професійному рівні в міжкультурних комунікаціях, можна говорити про діалог культур, який передбачає взаєморозуміння і взаємозбагачення.

Педагогічний аспект проєктування структурно-змістової моделі виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов полягає у визначенні оптимальних умов і чинників, які забезпечують розвиток студентів як полі- / мультикультурної мовної особистості із відповідними знаннями та вміннями, які дозволять їм активно та продуктивно взаємодіяти з представниками різних культур.

Таким чином, у підсумку зазначимо, що у сучасному світі ключовим завданням стає підготовка фахівця, який би не лише мав високу професійну підготовку, але й був готовий до роботи в умовах полі- / мультикультурного середовища. Для цього вищі навчальні заклади мають враховувати нові вимоги ринку праці та націлюватися на їх виконання при формуванні компетентного фахівця. Такий фахівець зможе бути конкурентоспроможним на ринку праці та здатним ефективно працювати в багатокультурному середовищі.

Для того, щоб підготувати фахівця, який буде готовий до роботи в полі- / мультикультурному середовищі, була розроблена структурно-змістовна модель виховання полі- / мультикультурності культури у майбутніх викладачів іноземних мов. Ця модель повинна забезпечити креативний рівень розвитку всіх компонентів полі- / мультикультурності та якостей полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача-філолога, таких як гуманність, установка на загальнолюдські

цінності, діалогічне мислення, толерантність та багатокультурна ідентичність. З такою підготовкою викладач буде здатен взаємодіяти з представниками інших культур на основі діалогу, реалізовуватися у глобальному світі незалежно від національної та культурної приналежності та стати реформатором та модератором культур.

У сучасному світі, де глобалізація і міжкультурний діалог є невід'ємною частиною життя, важливість виховання полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів іноземних мов стає надзвичайно актуальною. Володіння іноземною мовою є ключовим фактором, який допомагає студентам розуміти інші культури та сприяє розвитку культурного діалогу. Однак, важливо пам'ятати, що виховання полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього викладача іноземних мов має бути більш комплексним процесом, ніж просто вивчення мови. Воно повинно охоплювати такі аспекти, як формування у студентів толерантності, взаєморозуміння та гуманізму, розширення культурних знань та досвіду, що допомагає їм ефективно співпрацювати з колегами та студентами з інших культур. Все це є важливими компонентами успішної міжкультурної комунікації та діалогу, що є необхідним для досягнення глобального розуміння та співпраці.

Окреслені блоки структурно-змістовної моделі виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов дозволили комплексну реалізацію у три етапи:

Мотиваційно-цільовий етап. На цьому етапі викладачі вирішували основні цілі і завдання виховання полі- та мультикультурності у студентів, а також сформулювали стратегію та технологію реалізації цих завдань. На цьому етапі важливо було створити мотивувальне середовище, сприятливе для виховання культурності, виявити потреби студентів та встановити особистісні цінності, які слід розвивати.

Інформаційно-технологічний етап. На цьому етапі викладачі забезпечили доступність та якість навчальної інформації, що стосується полі- та мультикультурності. Було важливо використовувати різноманітні підходи та методи, такі як інтерактивні методи, проєкти, дослідження та практичні

завдання, які дозволили студентам активно залучатися до процесу вивчення культур.

Результативно-коригувальний етап. На цьому етапі викладачі проводили аналіз досягнень студентів в плані розвитку культурності та коригували навчальний процес відповідно до їхніх потреб та досягнень. Також було важливо сприяти розвитку самостійності та творчого мислення студентів, щоб вони могли самостійно вивчати культурні аспекти та залучатися до діалогу з представниками інших культур.

З огляду на визначені закономірності, принципи, зміст, технологію, педагогічні умови, у контексті нашого дослідження виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних постає як активний особистісно-значущий навчально-пізнавальний і культурно розвивальний процес набуття сучасними здобувачами освіти системи лінгвокультурологічних знань, умінь комунікувати декількома іноземними мовами, з розвиненими якостями полі- / мультикультурної мовної особистості, здатними до саморефлексії з подальшим культурно-духовним розвитком та здатністю до культуротворчої діяльності.

3.2. Обґрунтування технологій виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов: зміст та етапи реалізації

Сьогодні, у добу технологізації та глобалізації, спостерігається активізація процесу пошуку ефективних механізмів виховання молоді, здатної до діалогу з іншими культурами. Так, виховання полі- / мультикультурності є важливим завданням, яке ставиться перед педагогом у процесі освіти. Педагог повинен не лише передавати знання студентам, але й допомагати їм розвиватися як особистостям, здатним спілкуватися з представниками інших культур і розуміти їх. Важливо забезпечувати умови для вивчення іноземних мов та культур, проводити міжкультурні тренінги, організовувати взаємодію зі студентами з інших країн, підтримувати розмаїття культурних проявів серед студентів тощо. Викладач має бути

не тільки експертом у своїй науці, але й культурним посередником, який допомагає студентам розуміти інші культури та взаємодіяти з ними на рівних. Визначальна роль у цьому процесі належить йому як коучу, модератору, ментору (вихователю), фасилітатору.

Професійна підготовка, здійснювана у межах вищого професійного навчального закладу, має переслідувати мету набуття майбутнім фахівцем вищої філологічної освіти високого професіоналізму та якостей полі- / мультикультурної мовної особистості. Разом з тим, можемо констатувати, що сучасний освітній процес закладів вищої освіти все ще залишається традиційним і не має достатнього потенціалу для вирішення цієї проблеми. Однією з причин цього є відсутність цілісної концепції формування полі- / мультикультурної особистості студента в освітньому процесі як сукупність філософських, психологічних, педагогічних ідей, які можуть стати основою створення комплексу умов для ефективного формування полі- / мультикультурної особистості майбутніх фахівців – викладачів іноземних мов.

Нова парадигма освітнього процесу вимагає й інноваційних технологій, здатних змінити принципи організації професійної підготовки і виховання у бік самостійної освітньої діяльності здобувачів освіти, сприяти формуванню навичок самоаналізу та самооцінки, розвивати навички ефективного спілкування, роботи в команді, вчити приймати відповідальні рішення у ситуаціях вибору, розвивати критичне мислення – все добре відоме як розвиток портфелю «м’яких навичок».

Для вітчизняної педагогічної практики поняття «технологія навчання», «виховні технології», «освітні технології» не є новими. Термін «технологія» був запроваджений у 1989 році В. Беспальком, який сформував уявлення про педагогічну технологію як «про систематичне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроєктованого навчально-виховного процесу». Враховуючи дуже довгу історію розробки освітніх технологій, ще немає єдиного визначення даного поняття [722].

Технологічний підхід до навчання та виховання сьогодні активно розробляється вітчизняною педагогікою.

Йому присвячено роботи таких учених, як В. Беспалько [722], В. Вихрущ [723], Т. Завгородня [724], О. Пєхота [725], М. Пригодій [726], Л. Прокопів [727], Л. Романишина [728, 729], Г. Селевко [228], І. Ящук [730] та ін.

Науковці розглядають педагогічну технологію як засіб гарантованого досягнення цілей навчання, наголошують на її існуванні в будь-якому процесі навчання і виховання, її розвивальному впливі на класичну дидактику. На їхню думку, така модернізація традиційної дидактики виражена у таких принципах: структурній та змістовій цілісності технології, її діагностичній спрямованості, завершеності, соціо- та природовідповідності, інтенсивності навчально-виховних процесів.

Наведемо приклади визначення педагогічних технологій науковцями:

– системний метод планування, організації та оцінки всього процесу навчання як підхід до управління освітнім процесом, який базується на системних принципах, який орієнтований на досягнення максимальної ефективності в навчанні за допомогою використання різних технічних і людських ресурсів; основними етапами системного методу планування, організації та оцінки процесу навчання є:

1) аналіз (визначення мети і цілей навчання, ідентифікація студентів та їх потреб, аналіз засобів і ресурсів, що доступні для навчання);

2) проєктування (розробка плану навчання, визначення вимог до курсу, визначення методів і засобів навчання, вибір викладачів, визначення ресурсів, необхідних для навчання);

3) реалізація (організація процесу навчання, взаємодія між викладачами та студентами, використання засобів навчання, моніторинг якості навчання);

4) оцінка (оцінка якості навчання, виявлення проблем та недоліків, коригування процесу навчання, вдосконалення системи) [731];

– системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти, як розгляд

всіх елементів освітнього процесу як складових частин системи, що взаємодіють між собою [731];

– комплексний, інтегративний процес, який уміщує людей, ідеї, засоби організації діяльності з метою здійснення аналізу, планування, реалізації, оцінювання та управління розв'язанням завдань, що охоплює всі аспекти засвоєння знань [732];

– цілеспрямований, послідовний опис діяльності викладачів і студентів для досягнення поставлених дидактичних та освітніх цілей [733];

– описання, проєкт процесу формування особистості, методика навчання, педагогічні технології, форми та методи навчання, засоби організації навчального процесу [734];

– система методів та засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей та оптимізації процесу навчання [735];

– психолого-педагогічні установки, які визначають соціальний набір, компонування способів, форм, прийомів, методів навчання; що є інструментарієм педагогічного процесу;

– модель педагогічної діяльності, яка ґрунтується на проєктуванні, організації та проведенні навчально-виховного процесу з гарантованим забезпеченням комфортних умов для студентів і викладача [736];

– алгоритмізація діяльності викладача і студентів на основі проєктування всіх начальних ситуацій [228, 737];

– упорядкована сукупність педагогічних дій, операцій і процедур, які гарантують досягнення запланованого результату навчання [738];

– доцільна педагогічна діяльність, спрямована на реалізацію науково-обґрунтованого проєкту дидактичного процесу й володіє високим ступенем надійності, ефективності та гарантованості результату порівняно з традиційними методиками викладання [194];

– науково обґрунтований припис ефективного втілення педагогічного процесу [739];

– це система взаємодії між студентами та викладачами, що передбачає планування, організацію, орієнтацію та

коригування навчального процесу з метою досягнення конкретного результату, при забезпеченні комфортних умов для учасників [725].

Педагогічну технологію характеризують два важливі моменти: гарантованість кінцевого результату та проєктування майбутнього освітнього процесу. Поняття «освітня» та «педагогічна» технології розрізняються таким чином. «Педагогічна технологія» (що стосується сфери педагогіки) відноситься до системи планування, реалізації та контролю навчального процесу з метою досягнення запланованого результату. «Освітня технологія» (технологія у сфері освіти), з іншого боку, включає в себе не лише педагогічні, а й інші соціальні, культурні, психологічні, економічні та інші компоненти, які впливають на процес здобуття знань та розвиток особистості. Таким чином, педагогічна технологія є частиною більш широкої системи освітньої технології, яка охоплює весь спектр факторів, які впливають на процес навчання та розвитку людини. З іншого боку, педагогіка – це наука, що вивчає процеси навчання, виховання та розвитку людини, а отже, охоплює всі аспекти освіти. Вона досліджує не тільки методи навчання та виховання, але й питання психології, соціології, філософії, економіки та інших галузей, які безпосередньо пов'язані з процесом освіти. Отже, педагогіка може бути розглянута як складова частина більш широкої сфери – освіти.

Підсумовуючи, зазначимо:

– педагогічна технологія – це комплексний метод, що передбачає створення, застосування та організацію цілісного навчального процесу, включаючи навчання, викладання та виховання, з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії. Основне завдання педагогічної технології – це оптимізувати форми освіти, забезпечуючи набуття студентами знань, умінь та навичок, а також розвиток особистісних якостей;

– педагогічна технологія – це комплексний підхід до планування та реалізації навчального процесу, який передбачає вивчення психологічних, педагогічних та методичних аспектів освітньої діяльності; вона включає в себе визначення мети навчання, відбір і розробку навчального матеріалу,

застосування методів та прийомів, які максимально підходять для конкретної аудиторії, а також оцінювання результатів навчання та внесення необхідних коректив. У цьому контексті, педагогічна технологія може розглядатись як система проектування, організації та реалізації навчального процесу з метою досягнення конкретних результатів з урахуванням психолого-педагогічних, соціально-культурних та інших чинників;

– педагогічна технологія – це виявлення принципів та розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що сприяють ефективності освітнього процесу шляхом конструювання та застосування прийомів і методів, а також за допомогою оцінювання методів

– педагогічна технологія включає цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів та програм, тестування альтернативних стратегій та навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем загалом та встановлення цілей наново, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи.

Таким чином, технологічний підхід надає педагогічній науці нових можливості для концептуального та проєктувального освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності.

Так, технологічний підхід у педагогіці дозволяє системно підходити до організації та реалізації освітнього процесу, використовуючи наукові принципи та методи. Це дозволяє педагогам передбачати результати та керувати процесом навчання, а також аналізувати та систематизувати практичний досвід та його використання. Технологічний підхід також допомагає комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми, забезпечувати сприятливі умови для розвитку особистості та вибирати найефективніші технології та розробляти нові моделі для вирішення соціально-педагогічних проблем, що виникають.

Технологічний підхід орієнтує науковців на багатоваріантне моделювання, проєктування та конструювання для вирішення педагогічних проблем та після порівняльного аналізу знаходження найкращих рішень.

Останнім часом у зв'язку з переорієнтацією освіти у бік гуманізації та гуманітаризації все більшого розвитку та застосування отримують *технології гуманітарної спрямованості,* які в найширшому сенсі інтерпретують як «засоби соціальної організації діяльності та соціальної взаємодії людини з навколишнім світом, що дозволяють висловити своє особистісне ставлення до навколишнього світу та самому регулювати характер своїх відносин зі світом, зокрема, це може бути взаємодія людини з природою, технікою, інформацією, людьми, самим собою». До таких технологій відносяться культурно-виховні технології з переважанням особистісно-орієнтованими, активними та інтерактивними методами та прийомами взаємодіями.

Досліджуючи проблему формування полі- / мультикультурної мовної особистості як якісної характеристики майбутнього викладача іноземних мов, звертаємо увагу на технології полі- / мультикультурного спрямування.

Технології полі- / мультикультурного виховання – це сукупність засобів, методів та прийомів виховання, спрямованих на вирішення завдань, пов'язаних із формування людини, яка представляє інтереси певної культурної групи і водночас є патріотом своєї країни, громадянином світу, яка усвідомлює відповідальність за долю планети та бере активну участь у вирішенні глобальних проблем (праці С. Ніколаєнка, В. Шинкарука, О. Васюк, В. Мірошніченко, Т. Потапчук). Така людина здатна до відродження, збереження та примноження шляхетності своєї країни, її цінностей та культури, при цьому не принижуючи культуру інших країн, народів, культурного різноманіття світу.

До технологій полі- / мультикультурного виховання відносяться технології засвоєння знань про різні культури та культурні процеси; особистісно орієнтовані технології виховання культури міжособистісного спілкування; інтерактивні та проблемно-пошукові освітні технології, технології діалогової взаємодії.

Технологіям полі- / мультикультурного виховання притаманні такі характеристики, як: співпраця, діалог, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на захист індивідуального розвитку людини, надання їй вільного, захищеного простору,

прийняття самостійних рішень, різноманітність способів, форм і прийомів творчого самовираження особистості її культурної ідентифікації.

До першого типу технологій полі- / мультикультурного виховання належать технології засвоєння знань різних культур і культурних процесів. До другого типу технологій полі- / мультикультурного виховання належать технології формування культури міжособистісного спілкування, що дозволяють конструктивно взаємодіяти усім суб'єктам освітнього процесу, а також самим здобувачам освіти з урахуванням їх культурних особливостей (діалог, дискусія, проєктні технології, рольові ігри тощо); до третього типу технологій полі- / мультикультурного виховання належать технології, методи і прийоми якої відповідають індивідуальним культурним запитам здобувачів освіти (інтерактивні технології вивчення мови, культури іншого народу тощо).

Зміст технології виховання полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, містить такі складові: оволодіння основними поняттями, що визначають різноманіття світу, а також системою лінгвокультурних знань; розвиток соціокультурної ідентифікації студента як умова розуміння та входження у полі- / мультикультурне середовище; виховання емоційно позитивного толерантного ставлення до різноманітних культур; формування умінь, що становлять поведінкову культуру світу, формування комунікативних навичок міжкультурної взаємодії.

У контексті нашого дослідження розглянемо технології гуманітарної спрямованості вихованні полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов: технологію поетапного формування полі- / мультикультурної позиції, коуч-технологію розвитку міжкультурних комунікацій, технологію діалогової взаємодії становлення полі- / мультикультурної мовної особистості.

Вважаємо, що процес виховання полі- / мультикультурності студентів-магістрантів – майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти є цілеспрямованою систематичною діяльністю, що реалізує культурно-порівняльну,

ціннісно-формувальну, соціально-інтегруючу функції і спрямована на реалізацію цілей становлення полі- / мультикультурної мовної особистості та її соціокультурного розвитку.

Отже, технологію виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів сучасних мов, представлену як *поетапне формування позитивної мотивації до полі- / мультикультурного становлення, розвитку полілінгвальної свідомості, естетичних почуттів та інтересу до вітчизняної та світової культури, освоєння лінгвокультурологічних знань та цінностей на основі толерантності та емоційної саморегуляції у процесі діалогу культур, що проявляється в здатності здійснювати міжкультурну комунікацію, використовувати технології полі- / мультикультурного виховання; рефлексію педагогічної діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого та полі- / мультикультурного саморозвитку*.

Розглянемо особливості технології діалогової взаємодії у становленні полі- / мультикультурної мовної особистості. Ми розуміємо технологію діалогової взаємодії як дієвий засіб виховання полі- / мультикультурності у процесі навчання іноземним мовам, що постає як сукупність форм, засобів та прийомів, які забезпечують поєднання лінгвокультурної практики з інформаційно-пізнавальним, ціннісно-орієнтаційним, художнім видами діяльності. Все перелічене актуалізує компетенції пізнавальної діяльності, ціннісно-смислової орієнтації, соціальної взаємодії та самовдосконалення майбутніх викладачів іноземних мов на широкій міждисциплінарній основі, що спрямована на полі- / мультикультурний та полілінгвальний розвиток у студентів.

Технології діалогової взаємодії у процесі виховання полі- та мультикультурності мають відповідати таким вимогам, як: комунікативна спрямованість; колективна взаємодія; тренінгова організація навчальної діяльності; проблемність; інформатизація; ціннісно-орієнтаційний ракурс; результативність та ергономічність.

Комунікативна спрямованість розглядається нами як провідне та основне положення технології діалогової взаємо-

дії, оскільки отримання нових знань на основі спілкування є сутністю всіх особистісно-орієнтованих технологій. Для сучасної педагогіки та психології вищої школи характерна тенденція злиття процесів навчання-спілкування, при цьому соціальна та педагогічна функції спілкування ніби поєднуються в єдиному процесі максимально зближених діяльностей: навчальної та спілкування. Отже, спілкування постає як невід'ємний компонент, внутрішній зміст будь-якої особистісно-орієнтованої технології. Діалогічність виступає однією з сутнісних характеристик освітнього процесу, переходу його на особистісно-смисловий рівень.

У процесі спілкування відбувається обмін досвідом, способами діяльності, вміннями та навичками, результатами діяльності, крім того спілкування є дієвим каналом пізнання культури, засобом розвитку особистості, інструментом виховання та ефективним середовищем навчання.

Комунікативна спрямованість технології діалогової взаємодії у процесі полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов ґрунтується на концептуальних положеннях, які сформульовані Є. Пасовим щодо комунікативного навчання іншомовній культурі, а саме: необхідність переорієнтації освіти з центрацією на знаннях на культуровідповідну, яка забезпечує не лише набуття певних компетентностей, що є показником освіченості, а таких якостей особистості, як культурно-духовна розвиненість, вихованість та толерантність особистості педагога.

Освіта в цьому контексті – це становлення людини шляхом сходження до культури; завдяки її привласненню людина стає суб'єктом культури; людина опановує іншомовну культуру як частину загальної культури в процесі комунікативної іншомовної освіти у пізнавальному (культуровідповідному), розвивальному (психологічному), виховному (педагогічному) та навчальному (соціальному) аспектах [317].

Виходячи з положень про те, що мова є засобом спілкування, ідентифікації, соціалізації та залучення індивіда до культурних цінностей, а спілкування є адекватною сферою навчання, ми вважаємо, що технологія діалогової взаємодії

має моделювати в освітньому процесі з оволодіння іноземною мовою такі параметри спілкування: продуктивність як результат злиття процесів навчання та спілкування; цілеспрямованість, умотивованість та особистісний сенс діяльності студентів під час опанування навчальним матеріалом; мовленнєву активність студентів у процес вирішення проблемно-комунікативних, соціально-розвивальних завдань; зв'язок спілкування з різними формами діяльності студентів: навчально-пізнавальної, художньої, соціокультурної, громадської тощо; евристичність як творчу організацію навчального матеріалу та процесу його засвоєння; проблемність як спосіб організації, презентації та засвоєння навчального матеріалу у процесі навчання іноземним мовам; різноманіття у використанні засобів та форм спілкування у процесі становлення полі- / мультикультурної мовної особистості. У контексті нашого дослідження комунікативна спрямованість передбачає організацію процесу виховання полі- / мультикультурності під час вивчення декількох іноземних мов як реального спілкування, діалогу, у якому студенти вступають у емоційно-смислову взаємодію один з одним, викладачем, іншомовним текстом, зіставляють свої ціннісно-смислові орієнтації з позиціями реальних або уявних співрозмовників, що забезпечує усвідомлення універсальних цінностей та комунікативний розвиток майбутніх викладачів іноземних мов.

Для результативності технології діалогової взаємодії необхідно те, щоб спілкування носило продуктивний характер, щоб його учасники мали здібності спілкуватися з людьми, які відрізняються поглядам і переконаннями, готовністю до ефективної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях, вміннями рівноправно і адекватно брати участь у міжособистісній та міжкультурній взаємодії, тобто мати здібності до соціальної взаємодії. Такі соціальні навички і вміння можуть бути сформовані у процесі колективної взаємодії. У той же час, колективна взаємодія передбачає реалізацію таких параметрів в освітньому процесі з виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов: взаємодія студентів між собою та викладачем на рівних правах та взаємне

збагачення студентів у процесі оволодіння іншомовним спілкуванням, універсальними цінностями; активізацію навчально-пізнавальних процесів за рахунок колективної взаємодії; рефлексію, що забезпечує формування адекватного ставлення учасників діалогу до власної діяльності та адекватну корекцію цієї діяльності.

Таким чином, організація колективної діяльності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, є ефективним чинником, який стимулює студента на розвиток полі- / мультикультурної особистості як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Колективна взаємодія ґрунтується на використанні різних педагогічних стратегій та прийомів моделювання ситуацій реального спілкування та організації інтерактивної різноманітної взаємодії студентів у групі (парах, у малих групах) для спільного вирішення культурознавчих, проблемних, комунікативних, пізнавальних завдань. Колективна взаємодія у вихованні полі- / мультикультурності оволодіння у процесі навчання декількох іноземних мов забезпечує розвиток певних інтелектуальних якостей: розвиток навичок логічного мислення, вдосконалення операцій аналізу та синтезу, зміцнення асоціативних зв'язків за рахунок обговорення інформації з партнерами групи; розвиток всіх видів пам'яті (слухової, зорової, моторної, вербальної), що веде до міцнішого засвоєння матеріалу; створення комфортного, психологічного навчального клімату у студентському колективі; індивідуалізацію процесів навчання та розвитку полі- / мультикультурності студентів; підвищення відповідальності за свої успіхи та результати колективної праці; формування адекватної самооцінки особистості.

Розглянемо можливості використання потенціалу тренінгів у технології діалогової взаємодії у вихованні полі- й мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

Тренінг – досить сучасний варіант подання інформації на навчання іноземної мови, що походить від англ. *training* ‘навчання, тренування, підготовка’ – метод активного навчання, основу якого становить виконання комплексу вправ, вкладених у розвиток умінь та соціальних установок. Отже, у ході

тренінгу учасники набувають і нових знань, які обов'язково пов'язані з практикою їх використання, а не лише з теоретичними знаннями [740].

Психологи, що досліджують особливості характеристики студентського віку, припускають, що тренінг є однією з найбільш відповідних форм навчання для дорослих [741–743].

Мета використання активних методів – самостійне отримання студентами знань у процесі їхньої активної пізнавальної діяльності (коуч-технології, які активно повинні використовуватися викладачами іноземних мов). В основі активних методів лежить діалог як між викладачем та студентом, так і між самими студентами. Активні методи спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, уміння вирішувати проблеми, мовлення. Активні методи навчання викликають особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, дають можливість застосування студентами здобутих знань у реальному житті [714, 716, 744, 745].

Ігрова організація освітнього процесу передбачає оволодіння основними діями навчально-пізнавальної діяльності через гру як вид розвивальної соціальної діяльності, форму освоєння соціального досвіду, і може розглядатися як соціально педагогічне явище. У контексті нашого дослідження, гра виступає в цілісному навчально-виховному процесі як засіб, прийом та форма організації життя діяльності студентів.

Технологія діалогової взаємодії у вихованні полі- / мультикультурності включає такі прийоми: дидактичні, рольові, імітаційні, ділові, сюжетно-рольові ігри, засновані на принципах проблемності, активності особистості в навчанні, розвитку творчої індивідуальності колективної взаємодії. Використання ігрових прийомів у контексті технології діалогової взаємодії у вихованні полі- / мультикультурності мов дозволяє задовольнити потреби студентів у новизні та проблемності матеріалу, що вивчається, різноманітності видів роботи на занятті, в активізації їх мовленнєвої діяльності, творчому характері навчальної праці.

Ігровий характер технології діалогової взаємодії сприяє ефективному вивченню декількох іноземних мов, адже полягає

в організації навчально-пізнавальної діяльності в соціально-модельованих ігрових ситуаціях, спрямованих на відтворення та освоєння соціокультурного досвіду. Як показують дослідження [746, 747], раціоналізація освіти за рахунок афективно-емоційної сфери, переважний акцент на формуванні у студентів системи знань, умінь та навичок призводить до поверхневого засвоєння знань, що характеризується автоматичним засвоєнням знань без ціннісно-смислової основи і, як наслідок, збіднення духовно моральної сфери майбутніх педагогів-філологів. У контексті вивчення іноземних мов спрямованість на афективно-емоційну сферу студентів в організації навчальної діяльності забезпечує засвоєння соціокультурного, ціннісно-орієнтаційного досвіду саме через особистісні емоційні переживання як вироблення вмінь оцінювати соціокультурні факти. «Проживаючи» соціально змодельовані ситуації, здобувачі освіти здебільше усвідомлюють себе активними самостійними суб'єктами діяльності, усвідомлюють свої соціальні орієнтації та цінності, формують соціально-моральну самооцінку [748]. Процес становлення полі- / мультикультурної особистості студентів нерозривно пов'язаний з розвитком умінь самостійного пошуку нового знання, умінь вилучення ціннісних смислів з іншомовних текстів, їхнє усвідомлення та перетворення у власні смисложиттєві орієнтації.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що вирішити це завдання можливо при поєднанні ідей проблемного та культуро-відповідного навчання іноземним мовам. Проблемна побудова та вивчення навчального матеріалу веде до спонукання дослідницького інтересу, формування творчих мотивів, до глибокого, творчого оволодіння знаннями, дає імпульс до подолання труднощів. Проблемне навчання – це один з методів організації навчального процесу, який передбачає активну участь студентів у процесі здобуття знань, розвитку вмінь та навичок. Головною метою проблемного навчання є розвиток творчих та аналітичних здібностей студентів, збільшення їх мотивації до навчання та самостійної роботи, а також формування компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності. У процесі проблемного навчання педагог створює для

студентів ситуації, які потребують пошуку рішень та аналізу інформації. Студенти, у свою чергу, повинні самостійно аналізувати та досліджувати матеріал, взаємодіяти між собою та використовувати власний досвід для розв'язання проблем. Проблемне навчання дозволяє студентам засвоювати нові знання та вміння в контексті їх застосування у реальному житті, що робить навчання більш цікавим та зрозумілим [228].

Культуровідповідність технології діалогової взаємодії передбачає вивчення таких аспектів: соціокультурний портрет країн, їхніх народів та мов, варіативність стилів життя країн у культурних співтовариствах, ціннісно-смислові аспекти духовної та матеріальної культури співтовариств; історично-культурний фон, культурна спадщина, культурна ідентичність і ментальність народів, що досліджуються; соціокультурні норми комунікативного поведінки за умов міжкультурної комунікації [749]. Опираючись на дослідження В. Сафонової та П. Сисоєва, Н. Баришникова, М. Байрам, В. Ніке, Дж. Ґрош, В. Апельта, К. Гапґота, Г. Феннза та ін. з різних аспектів соціокультурного підходу до навчання, до завдань технології діалогової взаємодії у вихованні полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов відносимо такі: розвиток культури сприйняття сучасного багатомовного світу; розвиток у студентів комунікативної толерантності, що забезпечує адекватну взаємодію з людьми в умовах сучасного полі- / мультикультурного світу; вміння виявити цінності співрозмовника та моделювати свою поведінку з їх урахуванням, навчання способам захисту від культурної асиміляції, маніпуляції, дискримінації та культурного вандалізму; створення умов для здійснення рівноправного діалогу культур.

Реалізація вимог проблемності у поєднанні з культурознавчою спрямованістю дозволяє акцентувати увагу на ціннісно-орієнтаційному змісті процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов та виявити діапазон соціалізованого впливу такого процесу на здобувачів освіти. Важливою особливістю сучасної освіти є все ширше застосування інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують інтеграційні тенденції процесу навчання та

пізнання, а також вирішення актуальних проблем підготовки сучасного спеціаліста, який володіє певним рівнем інформаційної культури, що є важливим для виховання полі- / мультикультурності особистості.

Мобільні технології відкривають унікальну можливість створення персоналізованого професійно-орієнтованого мобільного простору / контуру студента, що, з одного боку, відповідає сучасній компетентно-орієнтованій концепції освіти, в якій акцент робиться на навчанні вмінню самостійно знаходити необхідну інформацію, критично аналізувати отримані знання та застосовувати їх на практиці; з іншого боку, персоналізований професійно-орієнтований мобільний контур дозволяє педагогу враховувати індивідуальні особливості студента, вчасно проводити діагностику проблем(и), вибудовувати індивідуальний темп навчання тощо. Завдяки мобільним технологіям студенти отримують можливість миттєвого доступу до автентичних ресурсів, навчальних матеріалів та програмам, виконувати завдання та спілкуватися з учасниками навчального процесу у будь-який час та в будь-якому місці. Мобільні технології дозволяють не тільки створювати, а й накопичувати та класифікувати інформацію в будь-якому форматі (відеофайл, аудіофайл, мультиплікація, текстовий документ) на віртуальному хмарному сховищі, але й обмінюватися нею, демонструвати її, отримувати відгуки та критичні зауваження, що надзвичайно важливо для навчального процесу [753]. Використання мобільного навчання сприяє підвищенню мотивації навчання за рахунок віртуального оточення та створення так званої доповненої реальності, що моделює природне мовленнєве середовище. Мобільні формати завдань дозволяють ефективно організовувати як автономне, так і групове навчання. У рамках нашого дослідження ми вважаємо, що використання форматів мобільного навчання суттєво розширює галузь культурних інтеракцій, міжкультурної взаємодії та проєктів, що реалізуються на основі загальнолюдських цінностей в іншомовному освітньому процесі і забезпечують ефективний розвиток полі- / мультикультурної мовної особистості – активних суб'єктів такого процесу. Інтенсивне

спілкування з інокультурними співрозмовниками в Інтернеті в різних соціальних мережах сприяє підвищенню мотивації студентів, формуванню умінь міжособистісного та міжнаціонального спілкування, засвоєнню універсальних цінностей, розширює культурний кругозір студентів, дозволяє створювати проєкти зі спільного навчання. Застосування елементів мобільних технологій у процесі розвитку гуманітарної культури студентів у ході іншомовної освіти у ВНЗ забезпечує ефект синергізму, що проявляється у розвитку наочно-образного, наочно-дієвого, творчого, теоретичного мислення студентів; формуванні у них умінь аналізу та синтезу, навчанні студентів прийняттю оптимального рішення, навчанні їх самостійно отримувати знання тощо.

Ціннісно-орієнтаційний контекст технології діалогової взаємодії під час навчання іноземним мовам набуває особливої важливості у зв'язку з нагальною необхідністю реалізації завдань розвитку позитивних ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, усвідомлення ними їхньої власної культурної приналежності, ціннісного ставлення до міжкультурного спілкування через залучення до культурного загально-людського досвіду. Важливим для становлення полі- / мультикультурної мовної особистості майбутніх викладачів іноземних мов є включення до змісту освіти емоційно-ціннісних, особистісних елементів, активізації емоційно-ціннісної сфери усіх суб'єктів освітнього процесу. Це дозволяє засвоювати норми, моральні цінності та зразки поведінки, що соціально схвалені на рівні особистісних цінностей і смислів. Ціннісно-орієнтаційний аспект технології діалогової взаємодії у виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов реалізується під час моделювання ситуацій виявлення, зіставлення національних цінностей лінгвосоціумів, що вивчаються, їхнього рефлексивного оцінювання, що сприяє дійсному усвідомленню здобувачами освіти своєї культурної приналежності. Ця технологія забезпечує формування позитивного образу іншої культури при збереженні позитивного сприйняття своєї власної, знаходження на цій основі об'єднуючих універсальних цінностей. Ціннісно-орієнтаційний аспект як один з компонентів культу-

ровідповідного збагачення іншомовної практики є основою для створення системи аналізу та інтерпретації автентичних матеріалів культури, а також ситуацій комунікативної взаємодії. Технологія ціннісного орієнтаційного аналізу явищ та фактів культури є засобом забезпечення навчально-комунікативного практикуму у сферах спілкування майбутніх викладачів іноземних мов за принципом розширення кола культур, що досліджуються, і засобом загальнокультурного об'єднання людей на основі глобальних моральних установок при збереження національної специфіки кожного народу. Проте, як показує реальна практика, система універсальних цінностей загальнолюдської культури залишається для більшості студентів на абстрактному, нейтральному рівні і не набуває мотивації до діяльності. Ми вважаємо, що для ефективного вирішення цієї проблеми у технології діалогової взаємодії необхідна присутність таких складових у взаємозв'язку:

– проблемне, ціннісно-орієнтоване представлення мовного матеріалу;

– збагачення ціннісно-орієнтаційного досвіду студентів у процесі оволодіння іноземними мовами;

– моделювання мовленнєвої поведінки здобувачів освіти на основі універсальних цінностей.

Технологія діалогової взаємодії виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов – це двосторонній процес, що включає діяльність викладача щодо визначення ціннісно-формувального потенціалу навчальних матеріалів та підготовки комплексу ціннісно-центрованих ситуацій, форм і засобів та комунікативних прийомів організації іншомовного спілкування на широкій міжпредметній основі, а також активна діяльність студентів із засвоєння нового соціокультурного досвіду в процесі опанування іноземними мовами. У свою чергу, збагачення ціннісно-орієнтаційного досвіду здобувачів освіти є технологічними ланцюжками організації активної діяльності студентів з виявлення та їхнього орієнтування в інокультурних цінностях, їхнього аналізу, осмислення, порівняння з національними та звернення студентів до універсальних цінностей, поряд з розвитком соціально-

значущих якостей, за допомогою вирішення проблемних завдань у процесі полі- / мультикультурного виховання у закладах вищої освіти.

Проблемні завдання стимулюють студентів застосовувати інтегративні міждисциплінарні знання, навички та вміння, набуті ними в процесі вивчення лінгвокультурологічних дисциплін при пошуку шляхів вирішення пізнавальних протиріч у ході іншомовної освіти.

Ціннісно-орієнтаційний аспект технології діалогової взаємодії у вихованні полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов забезпечує формування системи ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, розвиток критичності мислення, підвищення рівня їх соціально-політичної освіченості, формування умінь адекватно взаємодіяти за умов міжкультурного співробітництва.

Ергономічність пов'язана з оптимальним використанням освітнього середовища для досягнення ефективного результату навчання. У межах технології діалогової взаємодії ергономічність акцентує увагу на ролі особистості студента як учасника, виконавця та творця навчально-пізнавальної діяльності з вивчення іншої лінгвокультури. Створіння єдиного інформаційного простору, використання елементів мобільних технологій, колективна взаємодія усіх здобувачів освіти, акцентування на емоційно-ціннісний характер змісту навчання дозволяють у більшому ступені забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу та суттєво підвищити рівень урахування ергономічних вимог за допомогою коуч-технології. Результативність застосування розробленої технології діалогової взаємодії та коучингу реалізується у прояві соціально цінних якостей студента у спілкуванні та поведінці.

Таким чином, специфіка розглянутої технології діалогової взаємодії та коучингу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти полягає у відтворенні соціокультурного контексту у навчанні іноземним мовам, що забезпечує активне оволодіння соціальними відносинами, загальнолюдськими цінностями, соціальним досвідом на основі порівняння досліджуваних культур,

а це забезпечує полі- / мультикультурний полілінгвальний розвиток особистості.

Далі ми виділяємо такі дидактичні ознаки технології (Рис. 41):

– *за спрямованістю дії*: це технологія, спрямована на особистісно професійну самореалізацію, самоактуалізацію студентів у соціально значущих ситуаціях моно- та крос-культурного спілкування;

– *за цілями*: це особистісно-орієнтована технологія, орієнтована на формування студентів як соціокультурно інтегрованих суб'єктів діяльності та спілкування у соціальному, професійному, полі- / мультикультурному просторі;

– *за предметним середовищем*: це гуманітарна міждисциплінарна технологія, адже для її реалізації є предмети гуманітарного циклу, що використовуються на основі широкої міждисциплінарної інтеграції;

– *за організацією навчально-виховного процесу*: це групова технологія, предметом діяльності якої є ціннісно центрована ситуація щодо засвоєння та інтеграції соціокультурного досвіду на основі порівняння чи зіставлення мов, що вивчаються, і культур, що уможливлюється на основі колективної навчально-пізнавальної діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Технологія діалогової взаємодії, її закономірності та принципи розробленої наукової концепції забезпечують в результаті відповідної реалізації в освітньому процесі вирішення таких завдань:

– усвідомлення студентами себе у світі, пізнання своїх здібностей та можливостей, інтересів та схильностей, і – як результат, усвідомлення своїх особистісних і професійних життєвих устремлінь;

– виховання доброзичливості до всіх людей, незалежно від раси, національності, віросповідання, становища у суспільстві;

– розуміння цінності людського життя, доброта, милосердя;

– розширення пізнавальних інтересів, прагнення до самоосвіти;

– усвідомлення цінності спілкування, формування готовності виконувати роль суб'єкта діалогу культур.

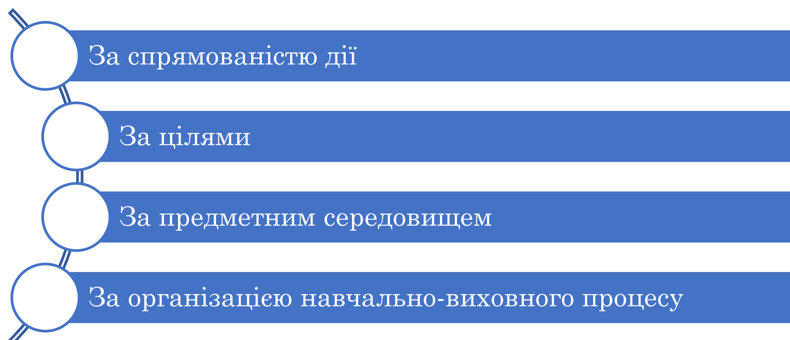


Рис. 41. *Дидактичні ознаки технології діалогової взаємодії виховання полі- та мультикультурності викладачів іноземних мов*

Оскільки виховання полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, відбувається у рамках використання комплексу прийомів, форм та засобів, об'єднаних спільністю дидактичних ознак, ми знаходимо доцільним розробити алгоритм проєктування технології діалогової взаємодії для розвитку полі- / мультикультурної особистості майбутнього викладача іноземних мов, яка поєднує сутнісні риси зазначених компонентів в єдине ціле.

Розроблена технологія діалогової взаємодії розвитку полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов є цілісною сукупністю та позначає порядок функціонування особистісних, інструментальних та методологічних засобів, спрямованих на гарантоване досягнення цілей, поставлених у концепції побудови методичної системи розвитку гуманітарної культури бакалавра чи магістра у компетентнісній парадигмі іншомовної освіти у вищій школі.

Особливістю технології діалогової взаємодії розвитку полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов є проєктування соціокультурного, лінгводидактичного, соціально-інтегруючого контексту в процесі оволодіння студентами декількома іноземними мовами.

Це забезпечує активне оволодіння соціальними відносинами, загальнолюдськими цінностями на основі порівняння досліджуваних культур, а також обумовлює когнітивний, комунікативний і художній розвиток студентів, їхню позитивну соціалізацію у полі- / мультикультурному світі, що постійно змінюється.

Як ефективний засіб формування мовної полі- / мультикультурної особистості у процесі нами виокремлені *особистісно орієнтовані технології виховання культури міжособистісного спілкування*.

Необхідно відзначити, що такі технології також орієнтовані на діалогове навчання та рефлексію, яке може сформувати свідоме ставлення до способів навчальної діяльності, що розглядається як спільна діяльність та партнерство. Діалогова методика навчання через призму розвитку коучингового мислення пропонує спільний пошук знань викладачем і групою студентів. Вона поєднує у собі метод навчання та форму спілкування.

Використання різних варіантів роботи з діалогами етикетного характеру допомагає підвищити інтерес та мотивацію студентів до вивчення іноземних мов та культур. Діалоги є джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, вони підвищують мовну культуру, стимулюючи розумову діяльність студентів. Для ефективної міжкультурної комунікації студенти мають засвоїти норми поведінки, прийняті в іншомовній культурі. У процесі навчання іноземним мовам необхідно широко застосовувати завдання на знання поведінки у різних комунікативних ситуаціях (здатність вступати у мовленнєве спілкування, знання мовного етикету).

У мовному етикеті враховуються прагматичний, власне лінгвістичний, соціолінгвістичний, культурологічний чинники. Мовний етикет відповідає прагматичним принципам спілкування – принципу співробітництва та принципу ввічливості.

У межах особистісно-орієнтованих технологій виховання культури міжособистісного спілкування виділяється один з нових та перспективних засобів навчання іноземним мовам – метод Портфоліо [751, 752].

«Мовне портфоліо», або «мовний портфель», є особистим документом, який дозволить людині продемонструвати свою мовну й мовленнєву компетентність у різних мовах та контакти з іншими культурами. Мета цього документа – стимулювати вивчення різних мов і оцінювати свої здібності в комунікації іншими мовами, навчитися оцінювати свої досягнення, інформувати інших про свій рівень досягнень на основі загальної шкали, виробленої Радою Європи.

Мовний портфель дійсно є корисним інструментом у викладанні іноземних мов, який має декілька функцій. Перш за все, мовний портфель дозволяє студентам оцінити свої досягнення у процесі вивчення іноземної мови. Він містить набір завдань, які оцінюються за різними критеріями, такими як граматика, лексика, вимова, читання, аудіювання та письмо. Кожне завдання має свою вагу, що дозволяє студентам визначити свій рівень володіння мовою та перевірити, наскільки вони відповідають певному рівню вивчення мови. Друга функція мовного портфеля полягає в тому, що він допомагає студентам вести автономне вивчення іноземної мови. Мовний портфель містить набір завдань, які можна виконувати самостійно, без присутності викладача, що дозволяє студентам розвивати навички самостійної роботи та контролювати свій прогрес у вивченні мови. Третя функція мовного портфеля полягає в тому, що він дозволяє студентам демонструвати свої навчальні досягнення в іноземній мові. Мовний портфель містить завдання різної складності та видів, що дозволяє студентам показати свої знання та вміння у різних аспектах вивчення мови [753].

Нарешті, четверта функція мовного портфеля полягає в тому, що він може використовуватися в якості засобу зворотного зв'язку між студентами та викладачами. Викладачі можуть оцінити завдання студентів та надати їм поради щодо покращення їхніх навичок в іноземній мові, а також вказати на особливі сильні та слабкі сторони в їхньому володінні мовою. Це дозволяє студентам бачити свій прогрес у вивченні мови та розвивати свої навички на основі конкретного зворотного зв'язку та рекомендацій викладача. Загалом, мовний

портфель є корисним інструментом для підвищення мотивації студентів, самостійності та ефективності процесу вивчення іноземних мов.

Найпоширенішим у практиці викладання іноземних мов у виші на сьогоднішній день є вид мовного Портфоліо як інструмента рефлексивної самооцінки рівня володіння іноземною мовою, в основі якого ми вбачаємо виховання полі- й мультикультурності через розвиток коучингового мислення й відмови від стереотипізації. Такий вид портфеля дозволяє студентам самостійно простежувати свою динаміку рівня володіння мовою, що вивчається, упродовж певного часу та відобразити своєрідну біографію свого мовного та мовленнєвого розвитку [600].

Таким чином, технологія Мовного Портфоліо вважається однією із значущих технологій полі- / мультикультурної освіти, тому що в умовах сучасної інтеграції європейських держав, а також поширення інформаційних технологій зростає роль знання сучасних мов, що визначає потребу уніфікувати сертифікацію володіння іноземною мовою, а також усвідомлення отриманих і можливих результатів і досягнень через рефлексію і саморефлексію – ключові компоненти коучингової технології.

В основу інтерактивних та проблемно-пошукових освітніх технологій покладено пояснювально-ілюстративний, програмований, проблемний, модельний методи навчання, що передбачають певний ступінь самостійності студента у здобутті знань. Методики проблемного підходу у навчанні іноземних мов актуалізують особистісний потенціал студентів, вони мають творчий характер та сприяють становленню суб'єктної позиції студентів.

Виділяються такі різновиди проблемних комунікативних завдань: проблемні іншомовні завдання (соціокультурні пізнавально-пошукові завдання, проєкти, проблемні рольові ігри); комунікативно-пізнавальні завдання (проєкти, ділові чи рольові ігри); спеціальні завдання, орієнтовані на формування комунікативної поведінки у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Проєктна форма роботи є одним із способів інтенсифікації навчальної діяльності студента. Для участі у проєктній роботі студенти повинні опанувати певні комунікативні та творчі вміння. Вони повинні вміти працювати з текстом, здійснювати пошук потрібної інформації, у тому числі в Інтернеті, аналізувати інформацію, а також вміти працювати з довідковим матеріалом, вести дискусію, лаконічно висловлювати думки тощо.

Кожен проєкт співвідноситься з певною темою, що вивчається у рамках занять із іноземної мови. Проєктні роботи можуть бути короткостроковими (1–2 заняття); творчими (самостійна чи групова робота учасників проєкту з дослідницьких творчих завдань); інформаційними монопроєктами (кожен студент збирає певну інформацію з будь-якої проблеми, узагальнює дані та інформує інших студентів).

У практиці викладання іноземних мов широко застосовуються інформаційні монопроєкти. Наприклад, щодо теми *How to behave abroad* студенти, які навчаються за спеціальністю «Зв'язки з громадськістю», обговорюють такі аспекти: вітання у різних країнах (США, Англії, Німеччині та ін.), етикет та інші питання, пов'язані з носінням одягу, прийняттям їжі, і навіть поведінка людей під час ділових зустрічей. На підготовчому етапі студенти працюють з лексикою на цю тему, знайомляться з необхідними граматичними структурами, виконують завдання на аудіювання, читання та письмо.

Для виконання проєкту, студенти підбирають додаткову інформацію про різні країни, аналізують, узагальнюють та готують виступ на запропоновану тему. Від імені представників цих культур студенти дають пораду людям, які приїжджають жити чи працювати у ту чи іншу країну. Для представлення інформації студентам рекомендується використовувати схему для презентації матеріалу, що складається з кількох частин: вступу (*Introduction*); основної частини (*Body*); висновки (*Conclusion*); а також додатково за бажанням рекомендації (*Recommendation*).

Роль викладача зводиться до спостереження за тим, як студент проводить презентацію підібраного матеріалу англій-

ською чи іншою іноземною мовою перед групою, яка стає безпосереднім учасником дискусії. Викладач виконує роль спостерігача чи за необхідності наставника, координатора та фасилітатора.

Слід зазначити, що проєктна робота характеризується високим ступенем комунікативності, проявом творчого підходу. Моделювання у процесі ситуацій, що імітують реальні, типові обставини спілкування, має першочергове значення у процесі розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості викладачів іноземних мов. Спеціальні завдання проблемно-пошукового, порівняльно-порівняльного та ігрового (рольового) характеру підвищують ціннісно-смислову мотивацію вивчення декількох іноземних мов.

Таким чином, застосування технологій полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов закладів вищої освіти дозволяє виробити особливий підхід до розробки навчальних матеріалів та організації навчання мов та культур. Як методична домінанта повинна виступати система проблемних завдань культурознавчого характеру, що сприяють підвищенню ефективності навчання, стимулюванню інтелектуальної та емоційної діяльності студентів, розвитку творчого потенціалу, збільшенню обсягу активної мовленнєвої практики.

Етапами реалізації технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов (Рис. 42) визначаємо:

– мотиваційно-цільовий етап;

– змістово-технологічний;

– рефлексивно-коригувальний.

Мотиваційно-цільовий етап має на меті створення у студентів мотивації та інтересу до полі- / мультикультурного розвитку, формування толерантного ставлення до інших культур та прагнення до міжкультурної комунікації. Це досягається за допомогою різноманітних мотивувальних методик та завдань, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів та залученню їх до самостійної роботи. Змістовну сутність мотиваційно-цільового етапу реалізації технології

становить соціокультурний та соціально-педагогічний контент-аналіз аутентичних публіцистичних та художніх іншомовних текстових, аудіо та візуальних матеріалів на предмет визначення міждисциплінарних та тематичних зв'язків, інформаційно-тематичних чинників спілкування, ціннісно-орієнтаційних зв'язків, виявлення соціалізованого потенціалу навчальних матеріалів. Методико-технологічний зміст діяльності викладача на даному етапі виявляється у побудові тематичних інформаційних карт з міждисциплінарної, соціокультурної проблематики іншомовного спілкування, визначенні базових елементів її наповнення. На мотиваційно-цільовому етапі відбувається залучення студентів до проблематики культурологічного, міжпредметного характеру, стимулювання інтересу через активізацію наявних знань за темою, формування нових знань, спільне формулювання проблеми.

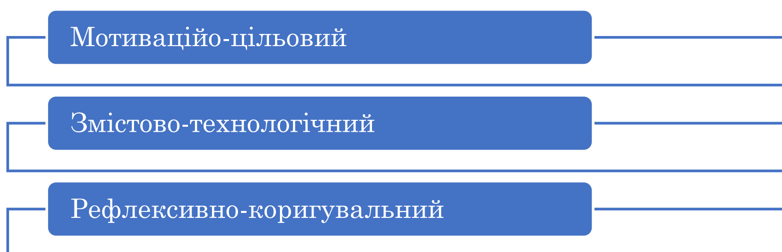


Рис. 42. *Етапи реалізації технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов*

Метою *змістово-технологічного етапу* є оволодіння компетенціями та інноваційними технологіями, необхідними для становлення полі- / мультикультурної і полілінгвальної особистості у процесі навчальної, наукової, позааудиторної роботи. На змістово-технологічному етапі реалізації технології виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов проводиться відбір прийомів, спрямованих на формування полі- / мультикультурної особистості студентів на основі контент-аналізу навчальних матеріалів, а також даних

діагностики студентів. На змістовно-технологічному етапі відбувається структурування та управління процесом виховання полі- / мультикультурності студентів відповідно до заданих соціокультурних параметрів технології діалогової взаємодії у процесі вивчення декількох іноземних мов і використанні основних прийомів коучингового процесу як фундаменту здійснення ефективної комунікації. Викладач прогнозує способи інтеграції соціогуманітарного, соціокультурного, лінгвістичного знання, ціннісно-орієнтаційну спрямованість навчального спілкування, проєктує способи інтеграції комунікативних, інформаційно-когнітивних, рефлексивних умінь студентів у лінгвокультурній, соціально-розвивальній діяльності студентів. Для студентів – змістово-технологічний етап передбачає вилучення фактичної інформації з тексту, її оцінку за критеріями достовірності / адекватності, виявлення особливо значущих для особистості фактів, ідей, вчинків, ціннісних орієнтацій (як тих, що засуджуються, так і тих, що схвалюються), планування та вибір засобів здійснення предметно-практичної діяльності у різних формах і ситуаціях спілкування на основі сформульованих цінностей та моральних оцінок.

Крім того, на змістово-технологічному етапі активно застосовується *комунікативна діяльність*, яка передбачає підготовку серії прийомів у контексті обраних тем спілкування, спрямованих на моделювання ціннісно розвивального контексту іншомовної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Викладач вкотре працює разом з погодженням інтересів студентів і подає тематично взаємопов'язані комунікативні, ціннісно орієнтовані завдання на основі обраних прийомів. Комунікативно-діяльнісний етап забезпечує активне засвоєння соціокультурного досвіду та його відтворення, вираження особистісних оцінок, обговорення ціннісної орієнтації у контексті культури, що вивчається, усвідомлення подібних або відмінних цінностей, способів їх відображення у мовленнєвій поведінці та аналіз вчинків, звернення до універсальних цінностей.

Метою *рефлексивно-коригувального* етапу є рефлексія власної діяльності: сформованих знань, умінь та особистісних

якостей, мовленнєвої поведінки, відбувається тестування рівня розвитку компонентів полі- та мультикультурності студентів у динаміці. На основі аналізу рівнів вихованості компонентів полі- та мультикультурності студентів здійснюється пошук ефективних шляхів індивідуальної самокорекції, подальшої самоосвіти та самовиховання полі- / мультикультурної мовної особистості. Рефлексивно-коригувальний етап реалізації технології для виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є прогностичним тестуванням рівня сформованості полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Діяльність викладача спрямована на розробку тестових вимірювальних матеріалів. Студенти, виконуючи тестові завдання, виявляють свій рівень розвитку вищезгаданих знань, умінь та якостей і отримують об'єктивне уявлення про результативність своєї діяльності. На рефлексивно-коригувальному етапі (природа коучингової взаємодії та технології, зокрема) здійснюється активна аналітико-корекційна робота, відбувається аналіз результатів діагностики, рефлексивна оцінка та корекція роботи викладача. Педагогічна рефлексія передбачає критичне оцінювання, розроблення корекційних лінгводидактичних, культурологічних матеріалів та завдань. Рефлексивна позиція студентів актуалізує самооцінку та забезпечує відповідну коригувальну діяльність, спрямовану на підвищення рівня засвоєння соціогуманітарних знань, розвитку комунікативних, соціокультурних умінь та особистісних якостей майбутнього викладача вищої школи.

Отже, представлена технологія діалогової взаємодії у поєднанні з коучинговою технологією реалізує методологічні положення, закономірності та принципи, що відображають сутнісні характеристики процесу виховання полі- та мультикультурності майбутніх освітян, забезпечують поєднання цілеспрямованої, лінгвокультурної практики з пізнавальної, дослідно-інформаційної, ціннісно-орієнтаційної, соціо-культурної, культуротворчої та художньо-естетичної діяльності, під час якої формуються гуманістичні ціннісні орієнтації студентів, розширюється їхній соціальний досвід, розвиваються комунікативні здібності та духовно-моральні якості.

3.3. Реалізація технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов: педагогічні умови, форми, методи та прийоми

Реалізація технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов передбачає розробку педагогічних умов, що забезпечують дієвість цього процесу, а також і конкретизація методів та прийомів формування полі- / мультикультурної мовної особистості. Очевидно, володіння іноземною мовою є важливим інструментом полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів сучасних мов. З розвитком глобалізації та зростанням міжнародних зв'язків у галузі вищої освіти, зростає значення міжкультурного спілкування і співпраці. Сучасний ринок праці вимагає від фахівців в галузі іншомовної освіти не лише високого рівня мовної підготовки, але і здатності до ефективної комунікації з представниками інших культур, адаптації до міжкультурних ситуацій, розуміння особливостей національної ментальності та інших аспектів міжкультурної взаємодії. Тому підготовка фахівців в галузі іншомовної освіти повинна відповідати сучасним вимогам ринку праці і орієнтуватися на формування компетенцій, необхідних для роботи в умовах полі- / мультикультурного світового простору. Наприклад, такими компетенціями можуть бути: мовна компетенція, міжкультурна компетенція, комунікативна компетенція, соціальна компетенція тощо [754].

Цілком правильно, що перед обґрунтуванням *педагогічних умов виховання* полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов необхідно уточнити їх тлумачення відповідно до предмету дослідження.

У загальній термінології «умова» може розумітися як зовнішній чинник, який впливає на розвиток певних якостей, вмінь, навичок тощо. У педагогіці термін «педагогічна умова» використовується для позначення взаємозв'язку між змістом, методами та засобами навчання і виховання, які створюються з метою забезпечення оптимальних умов для формування певних якостей, вмінь, навичок тощо.

Отже, у контексті дослідження педагогічні умови виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов можна розуміти як зовнішні чинники, які створюють оптимальні умови для розвитку у них певних компетенцій, пов'язаних з полі- / мультикультурним розвитком, толерантністю, міжкультурною комунікацією тощо. Ці умови можуть бути створені за допомогою певного змісту навчання, методів і форм навчання, використання спеціальних засобів та технологій, створення сприятливого психологічного та соціального середовища тощо.

Психологічний словник визначає «умову» як те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [755]. Ці визначення відображають поняття «умови» як фактора або компонента, що необхідний для настання певної події, процесу чи явища. У педагогічній науці термін «педагогічна умова» використовується для позначення факторів, які впливають на педагогічний процес та сприяють досягненню певних педагогічних результатів. Такі умови можуть стосуватися організації навчального процесу, методів викладання, мотивації студентів, психологічної атмосфери в класі та інших факторів, які впливають на процес навчання та виховання.

Словник з освіти та педагогіки визначає умову «як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що продукують фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості» [756]. Це точне визначення, яке чітко відображає, що педагогічна умова не тільки створює передумови для розвитку та формування особистості, але й безпосередньо впливає на цей процес. Урахування цих умов допомагає педагогам планувати та реалізовувати ефективну освітню практику, яка максимально сприятиме розвитку учнів та студентів.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає умову як «необхідну обставину, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь», «обставини,

особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [757]. У педагогіці поняття «педагогічна умова» означає сукупність умов, які створюють оптимальні умови для ефективного навчання та розвитку особистості.

У словнику з професійної педагогіки «педагогічні умови» визначено як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [668]; тоді як психологічний словник визначає «умова» через дефініцію «середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати» [758].

У цьому контексті психолог Л. Виготський визначає умови як «сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого завдання педагогічного спрямування» [759]. За О. Пєхотою, педагогічні умови – це необхідна система складових, які необхідні для ефективної реалізації певної педагогічної мети. Ці складові можуть включати не тільки норми і методи, а й різні умови, ресурси, технічні засоби та інші обставини, що є важливими для успішної педагогічної практики. Педагогічні умови повинні бути добре обґрунтовані, зрозумілі та доступні для використання вчителями. Вони повинні також забезпечувати максимальну підтримку навчального процесу та розвитку студентів [760].

Додатковий аналіз наукової літератури [761–765] уможливлює зазначити, що:

– умови є складовим компонентом педагогічної системи, цілісного педагогічного процесу, одним з його елементів;

– педагогічні умови є відображенням сукупності можливостей освітньої та матеріально-просторового середовища;

– педагогічні умови складаються з внутрішніх та зовнішніх елементів, причому внутрішні елементи впливають на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу, а зовнішні елементи сприяють функціонуванню процесів системи; розвиток і ефективність функціонування підсистеми забезпечується шляхом реалізації відповідним чином визначених умов.

Отже, педагогічні умови є важливим елементом педагогічного процесу, який визначає можливості та обмеження для досягнення педагогічної мети. Вони можуть бути різними за своєю природою і впливати на різні аспекти освітнього процесу, такі як зміст, методи, організація простору, матеріальні ресурси, соціальне середовище тощо. Важливо, щоб педагогічні умови були якісними та відповідали педагогічним завданням, що поставлені перед освітнім процесом. Тільки за таких умов можна забезпечити ефективний розвиток та навчання студентів.

Українські дослідники Р. Гуревич, Н. Опушко й А. Поліщук розглядають педагогічні умови як один із компонентів підсистеми, який відображає сукупність можливостей освітньої та матеріально-просторового середовища. Освітнє і матеріально-просторове середовище впливають на особистісний, а також на процесуальний аспекти підсистеми і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток.

У дослідженнях зустрічаються такі різновиди педагогічних умов (Рис. 43):

– організаційно-педагогічні;
– психолого-педагогічні;
– дидактичні умови.

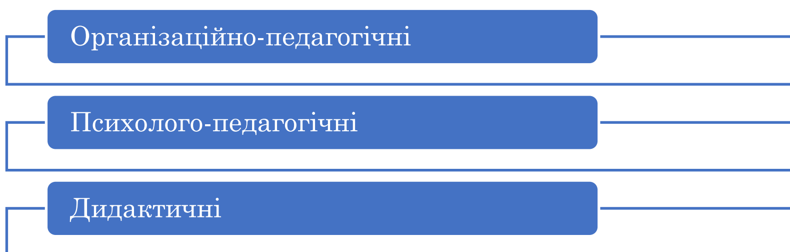


Рис. 43. *Різновиди педагогічних умов*

Організаційно-педагогічні умови – це система створеного середовища, що включає в себе комплекс заходів, спрямованих на організацію педагогічного процесу та забезпечення

його ефективності. *Психолого-педагогічні умови* – це психологічні та педагогічні чинники, що створюють сприятливе середовище для розвитку особистості студентів, забезпечують ефективний педагогічний вплив на них та сприяють досягненню мети освітнього процесу. *Дидактичні умови* – це система обставин, сприятливих для ефективного засвоєння навчального матеріалу, включають в себе зміст навчання, форми, методи та засоби, які застосовуються в процесі навчання, зокрема для забезпечення активності учнів/студентів, їхньої мотивації та інтересу до навчання [765].

У контексті виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов педагогічні умови можна визначити як сукупність організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та дидактичних умов, спрямованих на забезпечення ефективного виховання майбутніх викладачів іноземних мов у галузі полі- / мультикультурної освіти для забезпечення максимального впливу на функціонування усіх його компонентів (когнітивного, аксіологічного, комунікативного, саморегулятивного та культуротворчого). Більш того, організаційно-педагогічні умови повинні включати створення сприятливого навчального середовища, де майбутні викладачі іноземних мов можуть розвивати свої професійні та міжкультурні компетенції. Це може бути досягнуто шляхом забезпечення наявності необхідного навчального обладнання, ресурсів та інфраструктури. Психолого-педагогічні умови мають на меті забезпечити психологічний комфорт майбутніх викладачів іноземних мов, стимулювати їхній інтерес до культурних традицій інших народів, формувати в них толерантне ставлення до різних культур і національностей, а також виховувати в них готовність до роботи з іноземцями. Дидактичні умови мають сприяти ефективному використанню різних педагогічних методів та засобів для досягнення мети виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Це можуть бути інтерактивні методи навчання, інтерактивні тренінги, ігри та інші форми діяльності, спрямовані на формування міжкультурної компетентності майбутніх викладачів. Комплекс сформульованих педагогічних умов повинен

забезпечити реалізацію спроєктованої технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов у закладах вищої освіти.

У параграфі 3.1. зазначено, що визначення *цільового компонента структурно-змістової моделі* передбачає визначення освітньої, виховної та розвивальної мети полі- / мультикультурного виховання студентів – майбутніх фахівців-філологів. Цільовий компонент є одним з ключових елементів моделі і відображає спрямованість освітнього процесу на досягнення певних результатів. У цьому випадку, *освітня мета* є виховання полі- / мультикультурності як інтегральної якості суб'єкта професійно-педагогічної діяльності викладача-філолога та полягає в тому, щоб забезпечити студентам знання та вміння в галузі мовознавства та культурології, необхідні для ефективного викладання іноземної мови; вона включає в себе професійно значущі вміння, які дозволять студентам ефективно взаємодіяти в умовах міжкультурного ділового спілкування, а також підвищити рівень загальної культури, що включає в себе високий рівень знань іноземних мов, культуру мовлення, розвинене полілінгвальне мислення, навички міжкультурного спілкування та розширення соціокультурного кругозору.

Виховна мета передбачає формування у студентів поваги до різних культур та толерантності до різних національних груп. Виховна мета процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов потребує формування якостей полі- / мультикультурної мовної особистості, таких як позитивне сприйняття інших культур, повага до культурних цінностей, толерантність, емпатія та глибше розуміння власної культури. Розвиток цих якостей важливий для усвідомлення значення культурної різноманітності студентами та сприяє розвитку міжкультурної компетентності, яка є необхідною для професійної діяльності викладача іноземної мови.

Розвивальна мета полягає в розвитку критичного мислення, інтелектуальної та емоційної компетентності студентів у галузі полі- / мультикультурного виховання. Розвивальна мета передбачає гармонійний розвиток особистості студента і його потреб і прагнень до самоосвіти у полілінгвальному і

полі- / мультикультурному середовищі сучасного світу, набуття нового статусу викладача як «модератора культур». З огляду на це, визначимо такий комплекс педагогічних умов (Рис. 44):

– дидактичні;
– виховні;
– акмеологічні.



Рис. 44. *Педагогічні умови полі- / мультикультурного виховання викладачів іноземних мов*

Дидактичні умови забезпечують організацію освітнього процесу опанування студентами – майбутніми викладачами іноземних мов, змістом професійно-спрямованих та лінгвокультурологічних навчальних дисциплін, спрямованих на полі- / мультикультурний і полілінгвальний розвиток особистості у трьох основних аспектах:

– інтелектуальному аспекті, який передбачає формування культурологічних та мовних знань: вивчення культур і мов інших народів, їх історії, традицій, звичаїв, особливостей мовної поведінки і т.д. Такі знання допомагають розуміти особливості інших культур, а також здійснювати ефективну комунікацію з представниками різних культур.

– духовно-моральному аспекті, який передбачає формування якостей полі- / мультикультурної мовної особистості: формування таких якостей, як толерантність, повага до інших культурних цінностей, позитивне ставлення до іншої

культури, емпатія і т.д. Такі якості є необхідними для успішної взаємодії з представниками різних культур і забезпечують глибоке розуміння різних культур.

– естетичному аспекті, який передбачає формування художньо-естетичного смаку та естетичного ставлення до творів мистецтва інших культур: вивчення і аналіз творів мистецтва інших культур, розвиток мистецької чуттєвості і смаку, розуміння естетичних цінностей і традицій різних культур. Такі знання і навички допомагають розширювати світогляд і розуміти різноманітність світової культури.

Дидактичні умови виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов можуть включати:

– систематичне вивчення культурологічних дисциплін, які дозволяють здобути знання про культури інших народів та країн;

– використання міжкультурних підходів у процесі викладання іноземної мови, що дозволяє студентам розуміти та оцінювати культурні відмінності та спілкуватися з представниками інших культур більш ефективно;

– організацію різноманітних міжкультурних заходів, таких як конференції, дискусії, презентації, які дають можливість студентам поглиблювати свої знання про культури інших народів, а також вчитися взаємодіяти з представниками інших культур;

– створення умов для міжкультурного спілкування студентів, наприклад, в організації міжнародних студентських обмінів, спільних проектів з іноземними вузами тощо;

– використання в процесі викладання іноземної мови художніх творів та культурних зразків інших країн, що дозволяє студентам отримати естетичний досвід і розвивати свій художньо-естетичний смак;

– розвиток у студентів навичок самостійного вивчення культур інших країн, наприклад, за допомогою спеціальних онлайн-курсів та ресурсів;

– організації процесу навчання іноземним мовам з урахуванням ціннісно-рефлексивної взаємодії його суб'єктів за допомогою технологій інтерактивного навчання та саморефлексії.

Одним з основних умов ефективного формування полі- / мультикультурної мовної особистості є володіння декількома мовами (полілінгвізм), розуміння цінностей інших культур та толерантна взаємодія з їхніми представниками. Це дійсно відповідає сучасним вимогам до фахівців, оскільки у світі все більше поширюється глобалізація, технологічний прогрес і збільшення культурного різноманіття. Тому важливо, щоб майбутні викладачі іноземних мов були готові до роботи в таких умовах і володіли відповідними компетенціями. *Інтеграція полі- / мультикультурного компонента* в навчальні плани та викладання дисциплін допоможе студентам зрозуміти значення культурної різноманітності та розвинути міжкультурну компетентність, що є необхідними для ефективної професійної діяльності у сучасному світі. До таких компетенцій можна віднести вміння ефективно спілкуватися з представниками інших культур, розуміти та поважати їхні цінності, а також адаптуватися до нових культурних середовищ і вирішувати міжкультурні конфлікти. У 2004 р. Європейською комісією було рекомендовано предметно-мовний інтегрований підхід (англ. *CLIL* ‘content and language integrated learning’) для застосування у масштабах загальної освіти. Принципом роботи цього підходу є подвійна направленість: предмет вивчається за допомогою іноземної мови, а іноземна мова ж час вивчається у вигляді предмета [766].

Поняття інтеракція походить від англ. *interaction* (лат. *inter* + *activus* ‘діяльний’) – термін, що використовується у соціальній психології, педагогіці та культурології, що позначає взаємодію, взаємний вплив людей або вплив груп одна на одну як безперервний діалог.

У соціальній психології Дж. Міда, інтеракція – безпосередня міжособова комунікація («обмін символами»), найважливішою особливістю якою визнається здатність людини «брати участь іншого», уявляти (відчувати), як його сприймає партнер зі спілкування (або група) [767]. Так, Н. Волкова [768] розглядає інтерактивні технології навчання як методи, засоби і форми організації навчання, які дозволяють залучати студентів до активної взаємодії в навчальному процесі.

Ці технології спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей і забезпечують співпрацю та співтворчість між учасниками навчального процесу. Інтерактивні технології навчання можуть включати різноманітні методи, такі як дискусії, групові проекти, рольові ігри, круглі столи, інтерактивні лекції, віртуальні екскурсії тощо. Використання цих методів дозволяє підвищити зацікавленість студентів до навчального процесу, розвивати їхні навички співпраці та комунікації, збільшувати їхню мотивацію до навчання і покращувати якість засвоєння навчального матеріалу. Інтерактивні технології навчання дозволяють уникнути пасивного прийому знань та викладання інформації «зверху вниз», що часто може бути неефективним і незацікавлюючим для молоді. Застосування інтерактивних методів навчання допомагає створювати більш глибоку інтеракцію між викладачем і студентами, що забезпечує більш ефективне засвоєння навчального матеріалу та підвищує рівень розуміння матеріалу [769].

Інтерактивні технології є одним зі способів взаємодії студентів з навколишнім середовищем за допомогою різноманітних інформаційних технологій. За В. Гузєєвим, існують три підходи до використання інтерактивних технологій: екстраактивний, інтраактивний та інтерактивний:

– *екстраактивний підхід* – студентам пропонується використовувати різноманітні інтерактивні засоби (наприклад, електронні книги, відеоуроки, веб-сайти тощо) для отримання інформації про певну тему; студенти самостійно працюють з цими засобами і не взаємодіють з іншими студентами або викладачами;

– *інтраактивний підхід* – студентам пропонується взаємодія з викладачем або іншими студентами за допомогою інтерактивних технологій, таких як відеоконференції, онлайн-форуми, чати тощо; сСтуденти можуть обговорювати питання з викладачем або іншими студентами, ділитися своїми думками та досвідом;

– *інтерактивний підхід* – студентам пропонується взаємодія з іншими студентами та викладачами за допомогою інтерактивних технологій. Наприклад, можуть бути застосовані інтерактивні вправи, ігри, віртуальні лабораторії тощо, які

дозволяють студентам працювати разом, обмінюватися думками та ідеями, спільно вирішувати задачі.

Усі ці підходи можуть використовуватися як окремо, так і в комбінації з іншими підходами для досягнення найкращих результатів у навчанні та забезпечення більш ефективного інформаційного обміну між студентами та викладачами. Комбінація різних підходів може допомогти створити більш різноманітну та цікаву навчальне середовище, сприяти активній участі студентів у процесі навчання та розвитку їхніх навичок співпраці, комунікації та розв'язання проблем. Важливо також враховувати особливості групи студентів, їхні потреби та можливості, адаптувати використовувані інтерактивні технології до конкретної навчальної ситуації.

Отже, у педагогічному середовищі, *екстраактивний підхід* – це інформаційні потоки, направлені від суб'єкта навчання до об'єкта, але переважно обмежуються об'єктом та не проникають всередину нього, тобто він описує навчання, коли інформація передається від викладача до студента, але не сприяє активному залученню студентів до процесу навчання, оскільки вони можуть бути пасивними спостерігачами. *Інтраактивний підхід*, навпаки, спрямований на активне залучення студентів до навчання та забезпечення їхньої активної розумової діяльності. Це досягається за допомогою вправ та завдань, що вимагають від студентів розв'язання певних завдань або задач. Таким чином, це інформаційні потоки, спрямовані на об’єкт навчання, які змушують студента активно працювати з матеріалом, сприяють засвоєнню знань та розвитку розумової діяльності.

Інтерактивний підхід включає в себе взаємодію між студентами та викладачами, взаємодію між студентами, а також взаємодію з навчальним матеріалом. Інтерактивні технології можуть стимулювати активну діяльність студентів та забезпечити взаємодію між учасниками навчального процесу, що допомагає забезпечити краще засвоєння навчального матеріалу та розвиток навичок співпраці та комунікації. Відтак, це інформаційні потоки, які входять в свідомість та активізують розумову діяльність, сприяючи зворотному потоку інформації.

Ці потоки можуть бути двосторонніми або чергуватися за напрямком, і саме цей режим є характерним для інтерактивних технологій.

У свою чергу, О. Пометун [338] дещо інакше поділяє інтерактивні технології, розмежовуючи їх на кілька груп в залежності від форми організації навчання.

Перша група – це *інтерактивні технології кооперативного навчання*, які включають роботу в парах, роботу в малих групах, «два – чотири – всі разом».

Друга група – *інтерактивні технології колективно-групового навчання*, до яких відносяться такі методи, як «мікрофон», мозковий штурм, «навчаючи – вчусь», «ажурна пилка».

Третя група – *технології ситуативного моделювання*, які включають симуляції, імітації, розігрування ситуації за ролями.

Нарешті, четверта група – *технології опрацювання дискусійних питань*, такі як зайняття позиції, зміна позиції, дебати та дискусії.

Всі ці групи технологій є інтерактивними та спрямовані на залучення студентів до активної розумової діяльності.

Інтерактивні методи є дієвим способом безпосереднього включення здобувачів освіти у глибинну взаємодію та сприяють позитивному ставленню всіх учасників до педагогічного процесу через появу таких якостей, як активність, відповідальність, творча позиція. Досвід включення у таку взаємодію збагачує студента: посилює мотивацію до навчання, розкриває потенційні можливості, активізує саморозвиток.

До інтерактивних методів формування полі- / мультикультурної мовної особистості відносимо проблемні дискусії; диспути з заданими позиціями учасників; круглі столи; тренінгові вправи, спрямовані на відпрацювання навичок слухання, рефлексії; відпрацювання ситуацій міжособистісної взаємодії; ділові ігри; програвання конфліктних ситуацій; завдання проєктивного типу; проблемні дискусії без заданих позицій учасників та інші. Завдяки упровадженню інтерактивних технологій навчання створюються умови для засвоєння способів обміну інформацією, побудови нових знань, їх поглиблення та

перетворення. Студенти навчаються, як і чому адресувати інформацію, формулювати власні думки, вислуховувати та приймати позицію іншого, брати активну участь у діалозі.

Особливе місце займають *інтегровані заняття*, спрямовані на формування цілісної культурної картини світу, ціннісне самовизначення та художньо-естетичний розвиток студентів. Організація мовленнєвої практики студентів на основі інтеграції іноземної мови, лінгвокраїнознавства, літератури, історії, різних видів мистецтва (музики, живопису, театру, кіно) сприяє розвитку їхньої емоційно-оцінної сфери, загальнокультурному та моральному становленню.

Провідною ідеєю технології виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є формування у студента позиції суб'єкта власної навчально-пізнавальної діяльності, його умінь рефлексувати, організовувати, здійснювати, досягати самостійно поставленої мети. Тому, основною формою реалізації інтерактивного методу є комунікативно-діалогова діяльність. Ефективне використання інтерактивних методів та форм навчання, таких як рольові ігри, дискусії, драматизація, проєктні технології, презентації, та інтернет-комунікація як в аудиторній, так і в позааудиторній діяльності, разом із забезпеченням гуманістичного, діалогічного, співпрацівницького та співтворчого стилю взаємодії між суб'єктами педагогічного процесу, сприяє розвитку високого рівня когнітивних, комунікативних та саморегулятивних компонентів у викладачів-філологів, що сприяє формуванню їх полі- та мультикультурної компетентності.

Отримання професії викладача-філолога передбачає не лише засвоєння знань з мовознавства та літературознавства, але й формування якостей полі- та мультикультурної мовної особистості. У зв'язку з цим, *виховні умови* в навчальному процесі мають бути спрямовані на розвиток гуманних цінностей, діалогічного мислення, толерантності, багатокультурної ідентичності та інших ключових якостей. Відповідно, для формування полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього викладача-філолога потрібно визначити виховні умови, які забезпечать цей процес. Основними з них є:

1. *Використання інтерактивних форм і методів навчання*, таких як рольові ігри, дискусії, драматизація, проєктні технології, презентації та інтернет-комунікація, які допоможуть студентам активно взаємодіяти з представниками інших культур та покращити їх комунікативні навички.

2. *Побудова стилю спілкування і взаємодії* на принципах гуманізації, діалогу, співпраці і співтворчості. Викладачі повинні прагнути до зміцнення довіри та взаємоповаги між студентами різних культур, створювати безпечну та відкриту атмосферу для взаємодії та діалогу.

3. *Розвиток у студентів толерантності та багатокультурної ідентичності*. Важливо, щоб студенти були відкриті до інших культур та мали повагу до різних традицій і звичаїв. Викладачі повинні підтримувати цей процес, пропонуючи матеріали, що демонструють різноманітність культур та інших аспектів багатокультурності.

4. *Залучення до навчального процесу* студентів різних культур. Важливо, щоб у класі були представлені студенти різних культур, що дозволить розширити кругозір та поглибити розуміння інших культур та традицій.

5. *Розробка освітньої програми*, яка враховуватиме культурні різниці та сприятиме формуванню полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього викладача іноземних мов. До програми включаються теми, які стосуються культурних відмінностей та історії країн, мову яких вивчають, а також вивчення мовних відтінків та лексики, які мають культурний контекст. Програма повинна також включати інтерактивні методи навчання, які сприяють розвитку культурних компетенцій, такі як рольові ігри, дискусії, проєктні технології та драматизація, що допоможуть учням зрозуміти та сприйняти різноманітні культури. Програма повинна бути гнучкою та адаптивною, щоб враховувати індивідуальні особливості та потреби студентів. Для забезпечення максимального ефекту, програма повинна регулярно оновлюватися та пристосовуватися до змін у суспільстві та культурних трендів.

Окрім того, важливо забезпечити належну підготовку викладачів, які будуть працювати з цією програмою. Вони

повинні мати достатні знання та досвід у галузі полі- / мультикультурності, а також вміти ефективно застосовувати інтерактивні методи навчання. Викладачі повинні також бути відкритими до розуміння та поваги до інших культур, щоб вони могли передати ці цінності своїм студентам. Таким чином, створення полі- / мультикультурного освітнього середовища в закладі вищої освіти та забезпечення діалогічної взаємодії у соціокультурній діяльності поза аудиторною роботою – це ключові чинники формування полі- / мультикультурної мовної особистості майбутнього викладача-філолога.

Виховання полі- / мультикультурності особистості включає *формування культури знань, культури поведінки, емоційної культури та культури саморозвитку*.

У полілінгвальному освітньому просторі важливо формувати особистість, яка володіє комплексом психофізіологічних властивостей, що дозволяють індивіду здійснювати мовленнєву діяльність на декількох мовах та використовувати кілька мов як засіб спілкування з представниками різних лінгвосоціумів. Одним із шляхів досягнення цієї мети є створення полі- / мультикультурного освітнього середовища, яке забезпечує діалогічну взаємодію у процесі соціокультурної діяльності, яка відбувається не тільки у межах аудиторії, але й поза її межами [770].

Діалогічна взаємодія у процесі соціокультурної діяльності у позааудиторній роботі є основою творчого мислення, розвитку діалектики як системотворчого компонента творчого мислення. Діалогічна взаємодія пробуджує та стимулює активність студента за допомогою спеціальних прийомів та способів роботи, у результаті чого нові знання стають особистісно значущим надбанням студента, тобто мають ціннісний сенс. Цей підхід вимагає принципової зміни позиції викладача, який виступає помічником, джерелом інформації, координатором процесу, тобто постає як викладач-фасилітатор. Це особлива позиція, яку займає викладач, який відмовився від ролі експерта на користь ролі помічника, який супроводжує власний пошук студента. Викладач стає у діалогову позицію організатора, того, хто спонукає до дослідницького пошуку студента.

Самостійна навчально-пізнавальна діяльність регулюється та управляється студентом як суб'єктом такої діяльності та спрямована на освоєння соціокультурних знань та умінь та соціального досвіду. Прикладом самостійної навчальної діяльності є *проєктні завдання*, що виконуються у рамках модульних міждисциплінарних курсів, в основі яких лежить продуктивний характер навчальної діяльності. Вміння самостійно вивчати мову та культуру є основою самоосвіти особистості як «освіти через все життя» і виявляється у соціальній адаптивності та академічної мобільності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов.

Міжкультурне спілкування забезпечують міжнародні гуманітарні телекомунікаційні проєкти, учасниками яких є студенти та викладачі кількох зарубіжних університетів. Такі проєкти підтримують комунікативні, інформаційно-пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні аспекти процесу навчання іноземних мов та сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формують культуру творчого мислення, уміння орієнтуватися у швидко мінливих інформаційних потоках сучасного товариства.

Текстові, аудіо- та візуальні матеріали загально-гуманітарного, культурознавчого, художнього характеру містять імпліцитну та експліцитну інформацію про культуру як в історичному аспекті, так і про спосіб, і стилі життя культурних спільнот, що вивчаються, і дозволяють поєднати завдання сумісного вивчення культурного життя країн і народів мови, що вивчається, з завданнями виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів у закладах вищої освіти.

Дуже важливим фактором відбору є соціокультурне мовнолінгвістичне середовище для вивчення текстових, аудіо- та візуальних матеріалів, що виражається в прогнозуванні важливості матеріалів для вибору студентами своєї життєвої філософії, для спілкування з інокультурними співрозмовниками, в оцінці ступеня орієнтованості матеріалів на формування у студентів толерантності, навчання етиці спілкування, подолання конфліктів, формування умінь виступати у ролі медіатора культур.

Для виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов необхідні *акмеологічні умови*, які спрямовані на пошук шляхів стимулювання та підтримки активної особистісної позиції студентів під час освоєння іншої культури та мови, розвиток полі- / мультикультурної самоосвіти та виховання, а також професійного зростання в процесі педагогічної рефлексії.

Акмеологічними умовами виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов ми визначаємо такі:

1. Створення сприятливих умов для саморозвитку та самоосвіти, що передбачає забезпечення необхідних ресурсів, матеріально-технічної бази та доступу до наукових джерел.
2. Використання інноваційних підходів у процесі навчання та виховання, зокрема, застосування інтерактивних технологій та інших сучасних методик.
3. Формування професійної рефлексії, яка дозволяє студентам аналізувати свою діяльність, виявляти проблеми та шляхи їх вирішення, планувати своє подальше професійне зростання.
4. Організація діалогічної взаємодії з представниками інших культур, що сприяє розширенню кругозору та розвитку міжкультурної компетентності.
5. Формування відповідної освітньої програми, яка враховуватиме культурні різниці та сприятиме розвитку полі- / мультикультурної компетентності студентів.

Згідно з вищенаведеним, акмеологічні умови виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов мають на меті стимулювання і підтримку особистісної активності студентів у процесі освоєння іншої культури та мови, а також їхньої готовності до опанування кількох мов. Крім того, важливим елементом цих умов є розвиток саморефлексії та саморегуляції студентів у взаємодії з представниками інших культур за допомогою коучингових технологій мислення та комунікації. Всі ці аспекти сприяють професійному зростанню та розвитку майбутніх викладачів іноземних мов, а також підготовці їх до педагогічної роботи в мультикультурному середовищі.

Накопичення знань, почуттів та емоцій є необхідним етапом становлення особистості. Цей набутий досвід дозволяє людині розуміти значущість кожної культури та розглядати її як не просто чужу, а як іншу. Це сприяє активним якісним перетворенням внутрішнього світу особистості та забезпечує новий спосіб життєдіяльності – культуротворчу самореалізацію. Таким чином, знання та досвід у галузі лінгвокультури є важливими компонентами формування особистості та її взаємодії зі світом та іншими культурами [513].

Застосування коучингових технологій з міжкультурних комунікацій є ефективним засобом формування полі- / мультикультурного мислення та розвитку саморефлексії студентів. Це дозволяє розширювати їхні знання про культурні особливості та мотиви поведінки інших людей, розуміти їхні традиції та звичаї. Такий досвід сприяє поглибленню міжкультурного діалогу та розвитку культуротворчої самореалізації, яка є важливим етапом у становленні особистості [515]. Організація процесу виховання полі- / мультикультурної особистості сучасного викладача іноземних мов передбачає широку комунікативну взаємодію з представниками інших мовних культур, зміцнення аксіологічних установок та властивостей особистості, а також формування широкого розуміння феноменів людського життя. Реалізація цих педагогічних умов допомагає розвивати викладачам здатність до міжкультурної комунікації, що забезпечує формування цілісної карти світу і розуміння культурних традицій та звичаїв інших народів.

Педагогічні умови тісно пов'язані зі *складовими* процесу виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов (Рис. 45), серед яких виділяємо теоретичну, практичну та особистісну.

Теоретична складова виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов спрямована на набуття професійно-педагогічних та методичних знань щодо навчання іноземним мовам та полі- / мультикультурного виховання дітей та молоді і реалізується через опанування здобувачами освіти професійними та культурологічними знаннями. *Практична складова* виховання полі- /

мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов передбачає формування у студентів відповідних практичних умінь і навичок міжкультурної комунікації, закріплення набутих знань у виробничій практиці, набуття професійних та особистісних якостей полі- / мультикультурної мовної особистості. Практична складова у вихованні полі- / мультикультурності реалізується під час позааудиторної роботи: виробнича практика, виховна, проєктна та соціокультурна діяльності. *Особистісна складова* виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов спрямована на свідому самоосвіту, самовиховання та самореалізацію в професійній та культуро творчій діяльності. Особистісна складова у вихованні полі- / мультикультурності реалізується у процесі самоосвіти, самовиховання майбутніх викладачів іноземних мов, а також через залучення здобувачів освіти до програм особистісного зростання через застосування коучингових технологій в освітній діяльності.



Рис. 45. *Складові процесу виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов*

Виховання полі- / мультикультурної особистості через усі три складові передбачає насамперед створення умов для діалогу між представниками різних культур (1), що можливо лише на основі взаємної поваги та розуміння (2) через розвиток у студентів необхідних для ефективної міжкультурної

комунікації особистісних якостей (3), таких як емпатія, толерантність, культурна чутливість тощо. Крім того, у процесі виховання полі- / мультикультурної особистості необхідно визнавати кожного студента як унікальну особистість зі своїми власними досвідом і знаннями (4) через побудову суб'єкто-суб'єктних відносин, а також давати можливість кожному студенту розкрити свій потенціал і здібності через педагогічну рефлексію (5).

Визначаючи зміст роботи за виділеними напрямами, ми опиралися на вимоги Стандарту вищої освіти, затвердженого наказом МОН України від 20.06. 2019 р. № 871 та діючу освітньо-професійну програму «Англійська мова та друга іноземна мова» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» спеціалізацією 035.041 «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки», Кваліфікація: філолог-дослідник, перекладач з англійської та другої іноземної мови, викладач закладу вищої освіти (nubip.edu.ua).

Об'єктами вивчення ОПП та професійної діяльності магістра філології є мова(и) у теоретичному / практичному, синхронному / діахронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному та інших аспектах; література й усна народна творчість; жанрово-стильові різновиди текстів; переклад; міжособистісна, міжкультурна та масова комунікація в усній і письмовій формі. Цілі навчання – підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні задачі та проблеми, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог, у діяльності, пов'язаній з аналізом, творенням (зокрема перекладом) і оцінюванням письмових та усних текстів різних жанрів і стилів, організацією успішної комунікації різними мовами.

Теоретичний зміст предметної галузі становить система наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філології. Методи, методики та технології, які використовуються в філології, є загальнонауковими та спеціальними інструментами для аналізу лінгвістичних одиниць, дослідження

мови і літератури, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій [771]. Професійна діяльність викладачів іноземних мов охоплює такі об'єкти, як проведення навчально-виховного процесу з метою формування іншомовної освіти у студентів, розробка дидактичних основ навчання іноземним мовам, організація та управління вихованням і навчальним процесом, а також розробка нових технологій навчання та їх експериментальна перевірка (nubip.edu.ua).

Теоретична складова виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов реалізується через опанування здобувачами освіти знаннями щодо професійно-педагогічної та культурно-освітньої діяльності.

Професійно-педагогічна діяльність викладача іноземних мов передбачає розв'язання таких професійних завдань: дослідження освітнього потенціалу учнів з різних соціально-інституційних умов з метою передбачення та планування індивідуальних шляхів розвитку та освіти; дослідження, розробка та впровадження інноваційних методів у процес навчання; вирішення актуальних педагогічних проблем; розробка освітнього середовища та методичного забезпечення для процесу навчання дорослих іноземної мови; розробка нових педагогічних методів для оптимізації процесу навчання студентів; розробка та впровадження моделей комплексного підтримування процесу навчання та виховання студентів; узагальнення наукових досліджень в галузі педагогічної освіти, розробка стратегії, структури та порядку проведення наукових досліджень, контроль результативності, аналіз, узагальнення та доповідь результатів, професійне та особистісне самовдосконалення, проєктування подальшого навчального шляху та кар'єри випускника.

Викладач іноземних мов має інтерпретувати складні мовні явища рідною та іноземною мовами; володіє прийомами запобігання мовній, мовленнєвій та соціокультурній інтерференції; практично має професійну риторику; вміє ефективно використовувати філологічні знання з літератури, історії та інших філологічних дисциплін у процесі навчання основ міжкультурного спілкування.

Крім того, такий спеціаліст володіє прийомами запобігання мовленнєвої та соціокультурної інтерференції; володіє сучасними способами філологічного аналізу різних типів багатофункціонального тексту; вміє використовувати результати аналізу визначення лінгводидактичних основ навчання різним видам мовної діяльності у межах різних курсів навчання іноземної мови, зокрема і профільно-орієнтованих з метою формування лінгвістичних здібностей студентів, зокрема вербальний інтелект, мовна й мовленнєва рефлексія, аналітичні рефлективні здібності, пам'ять, мовна інтуїція, лінгвістичне мислення студентів [265].

Систематична робота, націлена на оволодіння студентами лінгвістичною термінологією, на розвиток у них вміння вибирати і правильно вживати необхідні терміни (як раніше вживані, так і ті, що з'явилися знову, в результаті навчання) сприяє розширенню їхнього лінгвістичного кругозору, а значить, і лінгвокультурологічної компетенції, яку можна трактувати як природне володіння мовною особистістю (викладачем іноземної мови) процесами мовотворення, мовосприйняття і цінностями культури, бачення закладеної у мовних знаках культурної інформації [267].

Культурно-освітня діяльність викладачів іноземних мов включає аналіз потенційних можливостей та культурних потреб студентів, а також розробку та реалізацію індивідуальних програм їхньої культурно-дозвіллєвої діяльності в різних умовах. В рамках цієї діяльності проводиться вивчення та задоволення соціально-культурних потреб особистості на різних етапах її життя, а також проєктування групових та індивідуальних програм в міжетнічних та міжкультурних умовах. Крім того, до завдань культурно-освітньої діяльності входить вивчення, розробка, реалізація та оцінка результатів культурної діяльності з використанням сучасних технологій [280].

Професійно-педагогічна і культурно-освітня діяльність сучасного викладача є складовою його педагогічної культури, яку визначають як позитивний досвід людства, що має людинотворчу функцію, у структурі якої відтворюється структура людського, діяльнісного ставлення до світу [772]. Становлення

педагогічної культури пов'язане з об'єктивізацією світу ідей, почуттів, цілей та очікувань суспільства. Вона є механізмом реалізації надій суспільства, потенційною можливістю здійснення його мрії, шлях та засіб переходу нинішнього покоління у завтрашній день. За допомогою педагогічної культури відбувається історичний процес розвитку суспільства, його свідомості та практичної діяльності, збагачення думки та розуму окремої особистості [773]. Власне тому, є правомірним розглядати у системі професійних якостей педагога таку соціально важливу якість як *культурологічна грамотність*.

До змісту цього феномена як компонента педагогічної культури сучасного викладача входять такі складові елементи: професіоналізм, нестандартність, оригінальність, освіченість, виразність, логічність, лексичне багатство, комунікативність, творчість, культурологічна підготовленість. При цьому, мірою сформованості у викладача вищої школи культурологічної грамотності має виступати система спеціальних знань та умінь.

Змістовна сторона знань включає знання про закономірності розвитку особистості; про закономірності формування та функції осмислення студентом себе як людини в культурі; про традиції виховання особистості культурній спадщині; про механізми включення елементів культури у діяльність; знання з історії та культури людства, нації [246].

Важливе значення приділяється формуванню адекватних педагогічних умінь: уміння соціальної перцепції (читання в особі); володіння фактажем (змістовним матеріалом); здійснення планування та прогнозування реакції учнів; створення сприятливого творчого мікроклімату у колективі; вміння зацікавити студентів захоплювальними відомостями з культурної спадщини того чи іншого народу з метою прищеплення у них поваги та дбайливого ставлення до них; вміння оперувати прогресивними методами навчання; вміння діагностувати рівень впливу використовуваних культурологічних цінностей на особистість студентів тощо [266].

Культурно-освітня діяльність викладача іноземних мов у реалізації ідей особистісно-орієнтованої освіти має великий вплив не тільки на побудову процесу навчання, методи

викладання, а й утверджує новий стиль взаємовідносин *викладач – студент*, *студент – студент, студент – група*, як діалогове спілкування повноправних особистостей-культур. Заміна колишньої системи відносин «суб'єкт – об'єкт» на ширшу систему відносин «суб'єкт – суб'єкт» створює основу для справжньої гуманізації освітнього процесу. У культурологічних дисциплінах, до яких, безумовно, належить іноземна мова, ці відносини мають зміст «особистість студента – культура – особистість викладача». До завдань викладача іноземної мови входить також формування та розвиток таких компетенцій у студентів, що зумовлено їх подальшою професійною діяльністю [246].

До сучасного викладача іноземних мов висуваються вимоги щодо компетенцій, якими необхідно володіти:

– *загальнокультурними:* здатність до самовдосконалення і розвитку свого інтелектуального та загальнокультурного рівня; бажання до морального вдосконалення своєї особистості та до самостійного навчання новим методам дослідження; готовність до змін в науково-виробничому профілі своєї професійної діяльності та в соціокультурному середовищі; здатність до постійного удосконалення і розвитку власного інтелектуального та загальнокультурного рівня;

– *соціолінгвістичними:* підготовленість до використання мови з урахуванням її природи та взаємозв'язку іноземних та рідних культур з метою майбутньої професійної діяльності; розвиток розуміння можливої різниці між власною та іншими культурами, формування позитивного ставлення до інших культур, подолання соціокультурних відмінностей та створення умов для культурної рефлексії, що сприятиме визначенню місця студента у спектрі культур та освоєнню загальнолюдських цінностей.

Основними формами організації освітнього процесу *теоретичної складової виховання* полі- та мультикультурності виступають колективні, групові форми та самостійна робота студентів, що відповідає вимогам сучасних стратегій компетентнісної освітньої парадигми. *Групові,* або колективні, форми реалізують особистісно-орієнтовану спрямованість процесу

навчання іноземної мови і характеризуються взаємним обміном інформацією і збагаченням досвіду студентів у групі; активізацією навчально-пізнавальних процесів; колективною взаємодією здобувачів освіти; продуктивним спілкуванням; рефлексією, що забезпечує формування адекватного ставлення усіх учасників освітнього процесу до власної діяльності та корекцію цієї діяльності.

Колективні, групові форми роботи з навчання іноземним мовам включають лінгвокультурологічні спецкурси, інтегровані заняття, конференції, подорожі, екскурсії, тренінги; вони ґрунтуються на використанні різних педагогічних прийомів моделювання ситуацій реального спілкування та організації різноманітної взаємодії студентів у групі (парах, у малих групах) для спільного розв'язання проблемних ціннісно-орієнтаційних завдань. Безперечною перевагою групових форм є те, що в активній взаємодії один з одним студенти навчаються не тільки обмінюватися знаннями про предмет, а й навчаються спілкуватися, удосконалюють комунікативні вміння [774]. При колективному співробітництві змінюється функція викладача, затверджується позиція допомоги, кожен отримує можливість працювати в індивідуальному темпі; підвищується відповідальність кожного за свої успіхи і результати колективної праці, розвивається здатність студентів адекватно сприймати інших, оцінювати себе, результати своєї діяльності, формується адекватна самооцінка особистості.

У межах технології виховання полі- / мультикультурності теоретична складова передбачає використання лінгвокультурологічних спецкурсів, які збагачують студентів фоновими знаннями про мову та культуру у всьому багатстві їх проявів. Спецкурс «Полі- / мультикультурність сучасного викладача іноземних мов» спрямований на освоєння педагогічних інновацій у галузі полі- / мультикультурної освіти, розвиток у студентів етнокультурної компетентності та педагогічної креативності. Мета спецкурсу «Полі- / мультикультурність сучасного викладача іноземних мов» – сформувати у студентів уявлення про культурний плюралізм як об'єктивну властивість соціальної дійсності. Завдання спецкурсу «Полі- /

мультикультурність сучасного викладача іноземних мов» – розвивати полі- / мультикультурну та етнопедагогічну компетентність студентів; сформувати здатність вести професійну діяльність у полі- / мультикультурному середовищі, враховуючи особливості соціокультурної ситуації розвитку, розвивати здатність використовувати у професійній діяльності основні закони розвитку сучасного соціального та культурного середовища. Авторський спецкурс «Полі- / мультикультурність сучасного викладача іноземних мов» знайомить студентів про сутність основних понять і категорій феномену «полі- / мультикультурність», а також похідними від нього «полі- / мультикультурна освіта», «полі- / мультикультурне виховання», «міжкультурна комунікація», «міжкультурна толерантність», «технологія діалогової взаємодії» та їхні ролі у системі сучасної освіти, а також озброєння сучасним технологіями опанування іноземними мовами та методами полі- / мультикультурного виховання сучасної молоді. На семінарських заняттях здобувачі набувають практичних умінь міжкультурних комунікацій, відбувається закріплення знань щодо особливостей мовлення у різних соціокультурних контекстах, що допомагає краще усвідомити додаткові смислові навантаження, політичні, культурні, історичні конотації слів, словосполучень і висловлювань. На практичних, завдяки методам і прийомам студенти набувають уявлення про різноманітті культур світу, набувають культурної неупередженості, глибше усвідомлюють свою соціокультурну ідентичність, набуваючи лінгво-культурологічної компетенції викладача іноземної мови, яке можна трактувати як природне володіння мовною особистістю (викладачем іноземної мови) процесами мовотворення, мовосприйняття і установками культури бачення, закладеної у мовних знаках культурної інформації [775].

Розглянемо *прийоми* виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Прийом – це інтегративна одиниця навчального впливу, що є певним поєднанням операційних і матеріальних засобів та способів їх використання з урахуванням умов навчання та спрямована на досягнення будь-якої конкретної мети. Найефективнішими

прийомами активізації пізнавальної діяльності у *теоретичній частині* виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов були виділені такі: аналіз професійних інцидентів, вирішення професійно значущих проблемних ситуацій – кейсів, аналіз професійної сенситивності, аутокоментування вітагенних міжкультурних ситуацій.

Аналіз професійних інцидентів передбачає розгляд та обговорення конфліктних професійних ситуацій, що виникають між представниками різних культур; аналіз та обґрунтування причин конфлікту здійснюються відповідно до відмінностей у нормах, цінностях, професійній поведінці та культурно-специфічних способах мовленнєвого оформлення, адекватних змісту професійних ситуацій; пропонуються можливі варіанти комунікативно-підтримувальної вербальної та невербальної поведінки, що сприяють запобіганню конфлікту. *Вирішення професійно значущих проблемних ситуацій – кейсів* проводиться з урахуванням групової рефлексії; аналізуються мовлення та поведінка учасників професійно спрямованих міжкультурних ситуацій, пояснюється сенс професійних дій, надається думка щодо мотивів, причин та сенсу дій учасників. *Аутокоментування вітагенних міжкультурних ситуацій* проводиться з урахуванням іншомовних автентичних текстів професійного характеру; студент коментує / пояснює, розкодовує мотиви поведінки та зміст інформації на основі норм професійної поведінки, професійних концептів та понять, що інтерпретуються з урахуванням іншомовних способів вираження ціннісних орієнтацій. *Аналіз професійної сенситивності* розвиває чуйність сприйняття мовленнєвого (вербального) та невербального компонентів міжкультурних ситуацій, забезпечує формування сенситивності за допомогою вибору варіантів культурно-специфічних норм професійної мовленнєвої поведінки, що сприяє формуванню очікувань індивіда щодо поведінки представників іншої культури.

Більш того, *контекстне спостереження* полягає в аналізі, зіставленні та виявленні специфіки професійної поведінки представників іншої культури, особливостей прояву вербальних та невербальних відмінностей. Основою спостереження є

мульти-, медіа- і відеонаглядність, коментування інформанта носія іноземної мови. *Інтерактивні прийоми* спрямовані на оволодіння соціальними відносинами, гуманістичними формами поведінки, позитивними ціннісними установками. Такі прийоми свідчать про те, що ефективність навчання іноземній мові залежить не тільки від рівня володіння граматикою та лексикою, але й від розвитку комунікативних навичок, культурної компетенції та соціальної компетентності студента. Використання методів моделювання ситуацій реального, рольового ділового спілкування та організації взаємодії студентів в групі є одним із способів розвитку цих навичок та компетенцій, що стимулює емоційну та інтелектуальну активність студентів та сприяє їхньому більш успішному вивченню мови та підготовці до майбутньої професійної діяльності. Навички вирішення комунікативних завдань та самостійного прийняття рішень є важливим елементом розвитку соціальної компетенції студентів. Поєднання і використання різноманітних методів моделювання ситуацій реального спілкування та взаємодії у групі сприяє розвитку навичок самостійного мислення та використання мови як засобу вирішення побутових, професійних та міжкультурних ситуацій. Інтерактивні прийоми включають прийоми на оволодіння функціями мовленнєвого спілкування; прийоми на розвиток умінь мовленнєвої взаємодії; прийоми на розвиток комунікативної емпатії.

Так, *прийоми на оволодіння функціями мовленнєвого спілкування* спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь: спілкуватися (зі знайомою / незнайомою людиною, з людьми різного соціального статусу); підтримати спілкування (слухати та чути співрозмовника); завершити спілкування (виразити задоволеність актом спілкування і не образити співрозмовника); враховувати компоненти ситуації (особистий досвід, інтереси, світогляд, статус співрозмовників); прогнозувати результати свого висловлювання; вміння належним чином застосовувати мовний і мовленнєвий етикет. Такі прийоми забезпечують оволодіння мовними функціями та стратегіями мовленнєвої поведінки у різних ситуаціях спілкування, розвивають соціокультурну спостережливість і спрямовані на

розвиток у студентів можливості вирішення комунікативних завдань у нових ситуаціях спілкування.

Прийоми розвитку навичок мовленнєвої взаємодії реалізуються у рольових іграх та сценаріях. Рольове моделювання – педагогічний прийом, що належить до групи активних методів навчання практичному володінню іноземною мовою, форми організації мовленнєвої ситуації. Можливості рольової гри навчання іноземним мовам докладно описані різними дослідниками [776–779] і є предметом даного дослідження. Нас цікавлять проблемні та ціннісно-орієнтаційні аспекти рольового моделювання у контексті технології виховання полі- / мультикультурності студентів у процесі навчання іноземним мовам. З рольовими іграми пов'язано багато корисних педагогічних ефектів. Вони сприяють більш глибокому освоєнню навчального матеріалу та розвитку соціальної компетенції студентів. Під час гри студенти навчаються планувати свої дії з урахуванням дій інших учасників та набувають знань щодо нових соціальних ролей.

Важливими аспектами є також побудова сюжету на міждисциплінарній основі та моделювання будь-яких аспектів реального життя. Окрім того, рольові ігри стимулюють емоційну та інтелектуальну активність студентів, що дозволяє їм розвивати навички вирішення комунікативних завдань та самостійного прийняття рішень. При цьому, учасники гри можуть змоделювати поведінку як представника іншого лінгвосоціуму, так і власну поведінку у ситуаціях контакту культур чи міжособистісної взаємодії.

Важливішим елементом сценарію є проблема, яку потрібно вирішити на основі сприйняття й поваги до загальнолюдських цінностей. Рольове моделювання (сценарій) дозволяють додати процесу навчання іноземним мовам соціального, ціннісно-орієнтаційного контексту, що є важливими для ціннісного самовизначення студентів. За допомогою таких прийомів моделюються адекватні умови формування особистості, необхідні для її успішної соціалізації у майбутньому.

Хоча рольові ігри і сценарії мають багато позитивних ефектів на виховання полі- та мультикультурності, важливо

враховувати можливі негативні наслідки, що можуть вплинути на результативність процесу. Це відбувається у тому випадку, коли рольова гра відбувається на основі хибних стереотипів та спотворених уявлень про змодельоване соціальне явище. Це можливо тоді, коли викладач, який організовує та спрямовує рольову гру, не володіє достатнім рівнем лінгвокультурологічних та соціокультурних знань. Для попередження можливих негативних ефектів, пропонуючи рольову гру, необхідно дотримуватися таких вимог: врахування наукових досліджень в галузі соціології, психології та міжкультурної комунікації, що стосуються проблем соціальних стереотипів; аналіз чинників, що сприяють формуванню неправильних соціальних стереотипів; прогнозування способів моделювання соціально-мовленнєвої поведінки учасників гри з урахуванням їх соціокультурного фону; оцінка ефективності соціокультурної та комунікативної взаємодії між учасниками комунікації.

Під час контекстної, рольової організації навчання дидактичні цілі об’єднуються з виховними і розвивальними, що забезпечує досягнення інтегративного результату іншомовної освіти – високого рівня становлення полі- / мультикультурної вихованості студентів-магістрантів.

Практична складова процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов відбувається у позааудиторній діяльності. З метою формування толерантного мислення, розвитку умінь та навичок толерантної поведінки ми спробували використовувати в освітньому процесі *технології поетапного формування полі- / мультикультурної позиції майбутнього викладача іноземних мов та метод тренінгів.*

Введення у практику виховання у закладах вищої освіти полі- / мультикультурної складової дуже важливо, оскільки *полі- / мультикультурна позиція* як критерій толерантності передбачає утримання людиною у своїй свідомості різні культурно обумовлені точки зору, визнання їх рівноцінності, прояв терпимості до них, вміння оперувати ними, враховувати у спілкуванні та діяльності. Суть реалізації полі- / мультикультурної позиції полягає у спеціально організованих зустрічах з

представниками інших культур у спеціально організованому педагогічному середовищі, що дозволяє цілеспрямовано створювати умови для успішного полі- / мультикультурного діалогу: обирати предмет взаємодії та співрозмовника, регулювати тривалість та інтенсивність, використовувати інтерактивні методики – тренінги, дискусійні «гойдалки».

Технологія поетапного формування полі- / мультикультурної позиції майбутніх викладачів іноземних мов включає кілька етапів. На першому етапі відбувається організація зустрічей та комунікацій з носіями іншого культурного досвіду, інших цінностей та стереотипів поведінки. Цінність таких особистих контактів полягає у тому, що студент сприймає людину іншої культури, знайомиться з її культурними особливостями, що допомагає йому долати етнічні стереотипи або відсувати їх на другий план. Знайомство з особливостями іншої культури може здійснюватися і через опосередковані зустрічі (через танці, музику, тексти, відео), що відображають ціннісні пріоритети іншого народу, іншу логіку мислення та поведінки. Їх можна організувати у межах семінарів та спецкурсів. Зустріч у навчальній аудиторії наблизити до природного середовища можна за рахунок використання методу ділової гри.

На другому етапі формування полі- / мультикультурної позиції відбувається «проблематизація свідомості». Завдання керівника на цьому етапі є включення у роботу емоційно-мотиваційної сфери, формування бажання оцінити традиції іншого народу, інтерпретувати поведінку його представників. Підґрунтям для такого обговорення може стати відео-фрагмент, попередня зустріч, політична та культурна подія. Цей етап спрямований на те, щоб допомогти студенту опанувати етнопедагогічну транскрипцію: поглянути на власне сприйняття іншої культури, виявити стереотип, яким досі він користувався.

На третьому етапі формування полі- / мультикультурної позиції відбувається організація групової комунікації через використання рольових ігор та дискусій, коли студенти випробують себе у ролі носіїв інших культур. Через полілог думок, різних точок зору вони набувають значної корисної інформації про інші культури, знаходять їхні спільні та самобутні

риси, виявляють цінність та загальнонаціональну значущість, намагаються інтерпретувати особливості поведінки з позицій людини іншої національності.

На четвертому етапі відбувається осмислення здобувачами освіти своїх дій, відчуттів, своєї позиції внаслідок набутого досвіду. На цьому етапі використовуються такі методи та прийоми роботи, як незакінчена теза, висловлювання по колу, анкетування, написання есе (твір-міркування). Вони дозволяють простежити зміни, що відбуваються на рівні самосвідомості студентів у процесі освітньої діяльності.

Також у практичній площині виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов з метою формування толерантного мислення, розвитку умінь та навичок толерантної поведінки ефективним є метод тренінгів. Зокрема, ефективним інструментом є тренінг рефлективності.

Тренінг рефлективності націлює на роздуми, аналіз та осмислене коментування заданих мовних засобів та поведінкових дій у професійній сфері як коректних чи некоректних з погляду носіїв іншої культури; коректні мовленнєві дії закріплюються у рольовому програванні.

Тренінг емоційно-мовленнєвої сенситивності використовується для відпрацювання механізму комунікативно-підтримуючої мовної поведінки (мовної емпатії, гнучкості, некатегоричності), адекватного вибору мовних і мовленнєвих засобів та аналізу відповідних емоційних реакцій.

На закінчення необхідно підкреслити, що педагогічні умови, методи і прийоми дозволять зробити процес виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов цілеспрямованим, інтегративним та ефективним, формуючи полі- / мультикультурний світогляд, адаптивне входження в інокультурну діяльність як стратегічно коректну і професійно спрямовану.

Таким чином, формування полі- / мультикультурної позиції, навчання толерантності включає розуміння та прийняття іншої культури, пошану до культурних відмінностей, утвердження культурних відмінностей за допомогою компромісних, несилових рішень у процесі діяльності. Ця технологія

не вирішує всіх проблем, але дає можливість говорити про шляхи становлення полі- / мультикультурної позиції, оскільки на якість її сформованості опосередковано можуть впливати і ситуативні фактори, і сила соціального тиску, і статус сім'ї, де формується довіра та соціальна компетентність. Такий процес не може завершитися ні в школі, ні у виші, оскільки полі- / мультикультурна позиція, як будь-яка життєва позиція, складається роками. Вироблення такої стратегії поведінки – важливий момент у професійній освіті студентів, оскільки полі- / мультикультурне виховання – це не суто етнічне явище, а процес, спрямований на підготовку активних громадян у етнічно та соціально поляризованому світі.

Особистісна складова процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов вирішує завдання формування полі- / мультикультурної мовної особистості викладачів-філологів. Це вимагає розвивати такі мовленнєві навички та вміння, що дозволяють їм стати високопрофесійними суб'єктами спілкування. У зв'язку з цим, ми вважали за доцільне виділити такі групи прийомів в межах технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, які готують до спілкування (підготовчі) і забезпечують практику спілкування у проблемних, ціннісно-орієнтованих ситуаціях (конструктивні).

Прийоми першої групи носять умовно-комунікативний характер, вони розроблені на основі програмного змістового матеріалу, призначені для тренування певного мовного матеріалу (граматично і лексично спрямованого) та стосуються створення доброзичливого клімату спілкування, оптимізують емоційний стан студентів, сприяють розвиткові умінь самовираження та самопізнання. Більш того, прийоми, що забезпечують *практику спілкування*, поділяються на інформаційно-пізнавальні, ціннісно-аналітичні, афективно-оцінювальні, інтерактивні, рефлексивно-актуалізуючі (Рис. 46).

За своєю специфікою вони відображають спрямованість на змістовні компоненти полі- / мультикультурності особистості: когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний, культуротворчий, – та забезпечують формування

ключових компетенцій у процесі навчання іноземним мовам і набуття якостей полі- / мультикультурної мовної особистості.

Зазначимо, що розроблений комплекс прийомів реалізує ціннісно-орієнтаційну спрямованість концепції виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, вони сприяють засвоєнню універсальних цінностей шляхом виявлення, порівняння національних цінностей різних соціумів, організації їх емоційного переживання, перцепції та перетворення їх на мотиви поведінки особистості у ціннісно-орієнтованих ситуаціях у ході текстуально-діалогової діяльності з вивчення різних культур.

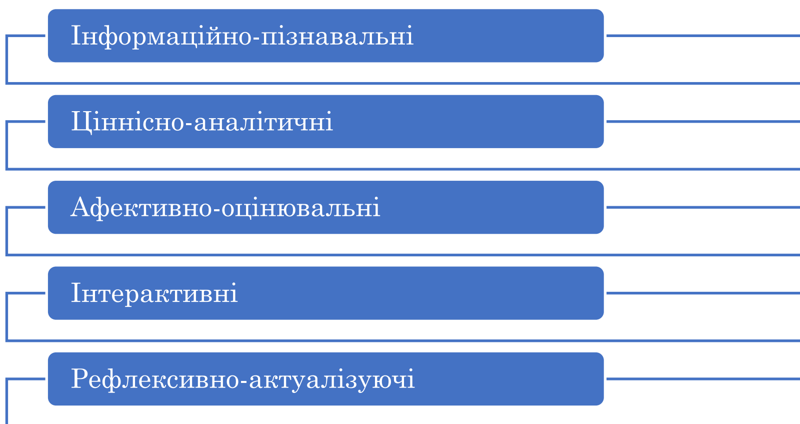


Рис. 46. *Практика полі- / мультикультурного спілкування: прийоми*

Інформаційно-пізнавальні прийоми спрямовані на розвиток когнітивних аспектів полі- / мультикультурності студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, що передбачає закріплення таких умінь, як уміння декодувати, аналізувати та конструювати ціннісний зміст тексту іншої культури, тобто вміння отримувати культурно-значущу інформацію, її ціннісний сенс, виявляти цінності різних соціумів, порівнювати їх та визначати загальне та культурно-специфічне, знаходити

універсальні цінності. До інформаційно-пізнавальних прийомів формування полі- / мультикультурної мовної особистості належать *перекодування соціокультурної інформації та соціологічне опитування*.

Прийом «перекодування соціокультурної інформації» полягає у зміні форми подання інформації (наприклад, з графічної на вербальну або навпаки) з метою кращого сприйняття та освоєння соціокультурного матеріалу. У прийомі перекодування соціокультурної інформації студенти активно залучаються до розв'язання проблемних завдань. Вони обробляють графічну та смислову інформацію, пригадують вербальні засоби та включають їх у наявну схему. Цей процес не обмежується простим відтворенням соціокультурної інформації (репродуктивний рівень), а дозволяє студентам створювати мотивовану та усвідомлену діяльність, яка стимулює творчу активність. Основна мета прийому полягає в ознайомленні студентів з різними способами візуального представлення та відображення конкретних аспектів життєдіяльності, соціокультурних, політичних та економічних реалій країн, мови яких вони вивчають. В цьому контексті студенти можуть використовувати різноманітні інструменти, такі як діаграми, графіки та таблиці для візуального представлення інформації та виявлення найтиповіших характеристик соціокультурних явищ. Вони також можуть коментувати тенденції їх розвитку, або на основі візуальної інформації визначати соціокультурні явища, політичні та економічні події та створювати соціокультурні коментарі до них.

Прийом «соціологічне опитування» полягає у збиранні певної інформації та з'ясування думки учасників групи з будь-якої актуальної проблеми. Студенти здійснюють опитування своїх колег, одногрупників, підбивають підсумок опитування, який може бути представлений вербально як повідомлення або доповіді, або невербально у вигляді таблиці, графіків, схеми тощо.

Отже, інформаційно-пізнавальні прийоми формування полі- / мультикультурної мовної особистості спрямовані на інтелектуально-світоглядне збагачення здобувачів освіти

лінгвокультурологічними знаннями у процесі пошуку та обміну соціокультурною інформацією; вони забезпечують досвід спілкування та взаємодії на основі універсальних цінностей, забезпечують розвиток когнітивних стратегій, що стимулюють пізнавальну діяльність особистості та накопичення соціального досвіду і сприяють формуванню *когнітивного компонента* (світоглядно-пізнавального критерію) полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

Охарактеризуємо *ціннісно-аналітичні* прийоми виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Процес формування полі- / мультикультурної мовної особистості взаємопов'язаний із процесом її культурного самовизначення як усвідомлення нею свого місця у різноманітному спектрі культур та співвіднесення особистістю себе до тієї чи іншої культурної групи. Процес культурного самовизначення можна здійснювати двома способами: перший – через *ідентифікацію*, коли людина засвоює культурний досвід та збагачує своє життя у процесі освітньої діяльності, стаючи частиною своєї культури (ототожнення з культурою); другий – через *персоніфікацію*, коли людина виокремлюється з оточення та проявляє свої унікальні властивості, можливо ідентифікуючись з іншим соціумом або культурою [780].

У першому випадку радше йдеться про полікультурну особистість викладача іноземних мов, тоді як у другому, – мультикультурну.

Основою таких процесів є рефлексія як здатність аналізувати свій внутрішній психологічний стан. У зв'язку з цим важливим для нас є проєктування спеціального розвивального полілінгвального комунікативного середовища, що стимулює рефлексію культурних цінностей, рефлексію власної діяльності студентів з метою кращого розуміння національних та універсальних цінностей, усвідомлення себе, свого місця, ролі у суспільстві та культурі. Тому, до ціннісно-аналітичних прийомів формування полі- / мультикультурної мовної особистості майбутніх викладачів іноземних мов відносимо ранжування соціокультурної інформації, ціннісний аналіз продуктів культури.

Так, *ранжування соціокультурної інформації* ґрунтується на розбіжності розуміння ціннісних орієнтацій під час ранжування соціокультурної інформації, що пропонується студентам для обговорення. Використання прийому ранжування соціокультурної інформації на основі ціннісно-аналітичних текстів уможливлює вирішення репродуктивних завдань (наприклад, тренування граматичної, лексичної сторін мови) та продуктивних завдань (дискусія, написання висловів, робота з висновками). Цей прийом допомагає зрозуміти технічну сторону комунікації та збільшити внутрішню мотивацію щодо її виконання. Також прийом ранжування соціокультурної інформації актуалізує особистісний соціокультурний досвід та ціннісні орієнтації студентів, спонукаючи їх до усвідомлення загальнолюдських цінностей, розвиває вміння оцінювати власні прагнення, приймати рішення та відповідати за свої вчинки.

Прийом *ціннісного аналізу продуктів культури* [781] допомагає виявити систему цінностей, що характерна для іншої культури, сформувати особисту оцінку цих цінностей, свідомо усвідомити власні цінності та порівняти їх з іншими, зробити рефлексивну оцінку та самооцінку виявлених відмінностей. Такий прийом реалізується у діалогічному спілкуванні у процесі аналізу текстових та візуальних продуктів культури.

З урахуванням досліджень учених [782, 783] виділяємо такі етапи ціннісного аналізу тексту:

– мотиваційно-підготовчий, завданнями якого є ознайомлення зі структурними та мовними особливостями жанру, активізація та коригування наявних у студентів лінгвокультурологічних знань та формування нових знань, необхідних для розуміння тексту;

– аналітико-перцептивний етап, що спрямований на розуміння фактичної інформації тексту на сюжетно-композиційному рівні та роботу з лінгвістичними одиницями з національно-культурним компонентом;

– встановлення ціннісних орієнтацій: ідентифікація головного героя, моралі або принципу, що присутній у тексті, визначення дій, які здійснюються персонажами (засуджуваних або підтримуваних), формулювання значення цінності;

– етап формування ціннісної культури, мета якого полягає у глибокому розумінні тексту та узагальненні знань з лінгвокультурології, розвитку у студентів уявлень про культурні концепти та моральні цінності, що складають іншомовну картину світу;

– визначення ролі ціннісних орієнтацій як нормативного регулятора поведінки та критерію оцінки вчинків;

– формування особистісної оцінки цих цінностей: порівняння власної точки зору з точкою зору персонажів, обговорення ціннісної орієнтації в контексті культури, що вивчається, та усвідомлення власних схожих або відмінних ціннісних орієнтацій;

– порівняння виявлених цінностей з національними, звернення до універсальних моральних цінностей.

Послідовне застосування такого прийому дозволяє актуалізувати цінності рідної та іншомовної культур, виявити ціннісну основу світової культури, усвідомити моральні цінності та морально-етичні настанови. Ціннісно-аналітичні прийоми забезпечують розуміння соціальної поведінки з погляду іншої культури, сприяють усвідомленню студентами власної культурної приналежності, цінностей та норм поведінки у своїй культурі, ведуть до засвоєння універсальних цінностей.

Афективно-оцінювальні прийоми відкривають потужні можливості для ефективного залучення афекту та представляють завдання, що націлюють на обговорення особистісних та міжособистісних проблем, у яких проявляється конфлікт між правами, обов'язками та потребами індивіда.

Афект, за визначенням психологів, – це інтенсивний і короткочасний емоційний стан, який миттєво виникає у момент / через перебіг сильних або особливо значущих обставин і включає аспекти буття, пов'язані з емоціями і відносинами. Стан афекту й відчуття афективного впливу відіграє значну роль у вивченні іноземної мови. Увага до цінностей і афективних проблем, наприклад, таких, як самооцінка, сприяє розвитку у студентів позитивних ціннісних орієнтацій, адекватного оцінювання своїх особистісних якостей, соціальної поведінки, що забезпечує найповнішу самореалізацію.

Обговорення моральних проблем є дієвим засобом розвитку спонтанної монологічної мови та забезпечує особистісну залученість й персоніфіковану діяльність у дискусії. Крім того, афект може характеризуватися величезним виховним потенціалом, оскільки сприяє розвитку моральної свідомості, формуванню етичного кодексу, в основі якого лежить повага до прав інших людей, терпимість та співпереживання. Різновидом афективно-оцінювальних прийомів є використання ліричного тексту та обговорення різних морально-етичних проблем. Поєднання ліричного тексту з музикою та живописом сприяє підвищенню ефективності навчання іноземним мовам через формування особистісних смислів, пов'язаних із сприйняттям художнього твору та активізацією емоційної сфери студентів. Використання поетичних текстів сприяє формуванню умінь занурюватися у художній твір, осягати його естетичну цінність. Знайомлячись з прийомами лінгвостилістики тексту на основі англомовних (як приклад) ліричних творів, студенти навчаються бачити багатоаспектність можливого тлумачення тексту, аналізувати контекст і підтекст, виявляти базові цінності, усвідомлюють власні подібні або відмінні ціннісні орієнтації, навчаються розуміти та цінувати слово.

У той же час зазначимо, що описані вище прийоми не складають вичерпний перелік при вихованні полі- та мультикультурності викладачів іноземних мов. Варто підкреслити, що є низка інших вагомих прийомів.

Так, можемо розглянути *прийоми розвитку емпатії та толерантності*. Для більш ефективного виховання полі- / мультикультурності у майбутніх викладачів іноземних мов потрібно враховувати всі аспекти структури їх особистості, зокрема, їх емоційно-поведінковий компонент. Людина з високим рівнем розвитку полі- / мультикультурності проявляє емпатію та толерантність, які допомагають їй шанобливо ставитись до співрозмовника як представника не тільки свого лінгвосоціуму та лінгвокультури, але й іншого лінгвосоціуму та лінгвокультури. Ці якості важливі для успішної роботи викладача іноземної мови, оскільки допомагають створити сприятливу атмосферу в класі та підвищити ефективність навчання.

Емпатія – це співпереживання, розуміння емоційного стану, проникнення у почуття, переживання іншої людини; вона полягає у вмінні поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти та відчути її стан, а потім врахувати це у своїй поведінці та діях. Емпатія містить три компоненти: особистісне слухання та уміння дійсно «почути» співрозмовника, відчуття та співпереживання. Важливо, щоб викладачі іноземних мов мали розвинену емпатію, яка допоможе їм краще розуміти студентів з різних культур та налагоджувати з ними плідну взаємодію. Специфіка сучасного моно- і крос-культурного спілкування полягає у тому, що визначальним у ньому постає потреба залучення й постійного використання емпатичного підходу, тобто фокус на уявному інтелектуальному проникненні у світ іншої людини, її почуття, думки, очікування та прагнення. Прийом розвитку емпатії та толерантності використовується при організації навчальної роботи зі сприйняття на слух інформації (відомі завдання з аудіювання й оцінювання рівня сприйняття інформації на відповідному рівні). При вихованні полі- та мультикультурності викладачів іноземних мов інформація має бути проблемною, особистісно значущою, торкатися емоційної сфери людини, відповідати віковим і психологічним особливостям студентів. Як матеріал для аудіювання та читання з поетапним аналізом можуть бути також використані тексти з міжкультурної проблематики (фрагменти з щоденника про перебування в Англії, Шотландії, Ірландії, Уельсі, Канаді, США студентів з України – для роботи з англомовними / культурними джерелами; Німеччині, Австрії й Швейцарії – для німецькомовного матеріалу; Франції, Бельгії, Канади – для використання французького корпусу, зокрема), фільми, що ілюструють ситуації нерозуміння, розгубленості при зіткненні з різними культурними цінностями та різними комунікативними стилями поведінки. Умотивованість навчальної діяльності досягається тим, що під час слухання тексту, поряд з репродуктивним завданням (відтворити інформацію), вирішується мовленнєве завдання (виявити соціокультурну проблему, визначити культурні цінності, дати рекомендації щодо усунення проблеми). Прийоми на розвиток

емпатії з використанням текстів міжкультурної проблематики актуалізують культурну рефлексію, провокують пошук міжкультурного консенсусу. Студенти, вирішуючи конфлікт, переміщуються у позицію медіатора культур і, проникаючи в думки та почуття іншого співрозмовника, порівнюють та враховують цінності обох культур, виділяють загальні цінності для культур, що досліджуються. При цьому студенти розвивають емпатію, толерантність, готовність до адекватної оцінки та самооцінки, вміння культурної рефлексії.

Рефлексивно-актуалізуючі прийоми спрямовані на інтеграцію соціокультурного досвіду та перенесення його на вирішення соціально значущих комунікативних завдань. Інтеграція проявляється у поєднанні когнітивного освоєння цінностей рідної та інокультури, виокремлення смислів, їх емоційного переживання та відтворення соціокультурного досвіду в умовах міжособистісної, міжкультурної взаємодії. Такі прийоми також забезпечують можливості для реалізації індивідуальних якостей студентів, прояву їхніх ціннісних орієнтацій, особистісних оцінок, заохочують студентів брати участь у діях, які направлені проти культурної дискримінації та культурної агресії й стимулюють поведінку сприйняття й недискримінативного поводження з представниками будь-якого етносу й походження. У цьому двосторонньому впливі виявляється синергетичний характер процесів виховання полі- та мультикультурності студентів у закладах вищої освіти.

До рефлексивно-актуалізуючих прийомів (Рис. 47) відносимо такі: прийом соціально-орієнтованої дискусії, прийом соціально-діагностичного проблемного завдання, а також міжкультурні тренінги.

Прийом «соціально-орієнтована дискусія» спрямований на обговорення актуальних проблем міжкультурних комунікацій, які, у свою чергу, повинні торкатися соціально гострих питань, бути пов'язаними з задоволенням потреб студентів у самопізнанні, самовираженні, та поєднувати національні й універсальні цінності, – отже, забезпечувати розуміння соціальних закономірностей. Для стимулювання активної участі в комунікативно-пізнавальній діяльності в дискусії важливо

враховувати природні відмінності в особистому досвіді, світогляді, цінностях та оцінках проблем, що обговорюються здобувачами освіти. Для створення результативної інформаційної основи дискусії необхідно дотримуватися таких принципів: гуманістична спрямованість комунікативної взаємодії учасників, системність та комплексність інтеграції філософських, соціологічних, політичних та культурологічних знань у межах проблематики, що обговорюється, а також інформативна достатність соціокультурних матеріалів.

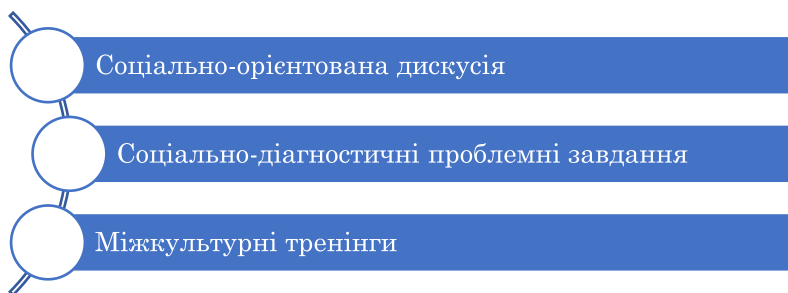


Рис. 47. *Рефлексивно-актуалізуючі прийоми для виховання полі- та мультикультурної особистості викладача іноземних мов*

Прийом соціально-орієнтованої дискусії забезпечує осмислення студентами – майбутніми викладачами іноземних мов, глобальних проблем, формує громадянську позицію та особистісне ставлення до загальнолюдських цінностей. Прийом сприяє розвитку критичного мислення та прагнення до обґрунтованості висловлюваних поглядів, готовність вислухати і зрозуміти співрозмовника, виявляти повагу до інших поглядів, виробляти загальнолюдські цінності, відповідати за свої слова та вчинки.

Прийом «соціально-діагностичне проблемне завдання» має на меті розширення уявлень студентів про соціальні, культурні та політичні аспекти життя країн мов, що вивчаються. Це досягається шляхом аналізу, систематизації та узагальнення

інформації, що міститься в автентичних матеріалах, що використовуються для читання та прослуховування [784]. Такі завдання вимагають творчого підходу та розвитку навичок самостійного рішення проблем з метою отримання нових знань про природу і суспільство, створення нових інструментів, пошуку нових знань та досягнення мети на основі вже вивчених понять і інформації. Таким чином, включення творчих і проблемних завдань до дидактичних матеріалів є ефективним способом підвищення якості навчання та досягнення навчальних цілей. Вирішуючи соціально-діагностичні проблемні завдання, студенти опановують соціокультурні та політичні реалії сучасного світу, інтегрують свої знання, вміння та навички, отримані при вивченні всього спектра лінгвокультурологічних дисциплін в іншомовній комунікативній практиці на широкій міждисциплінарній основі. Такий прийом стимулює осмислення сформованих раніше соціальних уявлень, порівняння їх з уявленнями та цінностями інших людей, подолання соціальних стереотипів та активне міжособистісне спілкування – все це створює умови для розвитку соціально значущих якостей студентів та розширення їх соціокультурного досвіду.

Прийом «міжкультурні тренінги» уміщує поняття тренінг у своєму ядрі. Як зазначає С. Амеліна [785], тренінг – це активний прийом, що забезпечує самостійне навчання на основі інтенсивної групової взаємодії. Тренінги є одним із способів підготовки студентів до міжкультурної взаємодії. Для виховання полі- та мультикультурності особистості викладача іноземних мов виділяємо загальнокультурні та культурно-специфічні тренінги.

Загальнокультурний тренінг є тренінг самосвідомості, в результаті якого здобувачі освіти повинні усвідомити себе представниками конкретної культури (процеси самоусвідомлення), усвідомити норми, цінності та правила поведінки у своїй культурі. Культурно-специфічні тренінги готують студентів до взаємодії у межах конкретної культури, не тільки своєї. Розрізняють цілу низку тренінгів, з-поміж яких виділяємо:

– *когнітивні* тренінги, що надають інформацію про іншу культуру;

– *поведінкові,* що навчають практичним навичкам, необхідним для життя в іншій культурі;

– *атрибутивні,* що пояснюють соціальну поведінку з погляду іншої культури.

Міжкультурні тренінги спрямовані на виявлення студентами культурних подібностей (полікультура) чи відмінностей (мультикультура) між представниками різних культур, розвивають взаєморозуміння, формують уміння висловлювати свої почуття, розуміти емоційний стан партнера, усвідомлення себе полі- / мультикультурними суб'єктами. Крім того, міжкультурні тренінги стимулюють розвиток спостережливості та емпатії, формують вміння ненасильно вирішувати конфлікти, забезпечують баланс між універсальними та національними цінностями, що сприяє накопиченню та інтеграції позитивного соціокультурного досвіду [786].

Розроблений нами комплекс прийомів дозволяє моделювати соціокультурний контекст освітнього процесу, органічно поєднує загальнолюдський, особистісний та міжкультурний аспекти спілкування та стимулює розвиток полі- / мультикультурної мовної особистості студентів. Загальним інтегрувальним фактором є міждисциплінарний, ціннісно-орієнтаційний, афективно-оцінювальний характер прийомів. Вони забезпечують засвоєння універсальних цінностей, інтеграцію та відтворення соціокультурного досвіду та розвиток соціально значущих якостей магістрантів. Крім того, представлені прийоми дозволяють реалізувати розроблену технологію виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов відповідно до заданих параметрів і сутнісних характеристик наукової концепції та моделі виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Виділені педагогічні умови, форми та прийоми ціннісно-орієнтаційної спрямованості виступають способами (методичними механізмами) реалізації технології виховання полі- / мультикультурності та досягнення результату – становлення полі- / мультикультурної, професійно підготовленої та духовно розвиненої особистості студентів магістратури – майбутніх викладачів іноземних мов, у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 4

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- / МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

4.1. Методичне забезпечення процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов

Проведений теоретичний і практичний аналіз сучасного стану полі- / мультикультурного виховання здобувачів освіти філологічних факультетів, окреслені педагогічні умови, що сприяли результативності процесу, дозволив вийти на практичну реалізацію розробленої технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх педагогів-філологів як поетапний процес формування усіх компонентів полі- / мультикультурної особистості. Організація освітнього процесу з урахуванням вимог соціокультурного та професійного оточення здобувачів освіти дозволила забезпечити полі- / мультикультурне виховання майбутніх викладачів іноземних мов та відповідну якість освіти, відповідно до вимог проєктування та його результатів.

Методичне забезпечення процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов було представлено:

– діяльністю педагогічної студії *«Полі- / мультикультурне виховання здобувачів вищої освіти»* з постійно діючим *семінаром-тренінгом* для викладачів і кураторів академічних груп «Виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів-філологів: методологія, теорія і практика» та діяльністю «Тренінгового центру міжкультурних комунікацій» для здобувачів освіти філологічних спеціальностей;

– упровадженням в освітній процес інтегрованого спецкурсу «Полі- / мультикультурність викладачів іноземних мов»;

– реалізацією програми індивідуального полі- / мультикультурного розвитку здобувачів освіти «Самопроєктування

полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов»;

– розробкою й проведенням авторського тренінгу «Коучингові технології у самовихованні полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов»;

– виховними заходами з полі- / мультикультурного виховання у позааудиторній роботі зі здобувачами освіти;

– методиками психолого-педагогічної діагностики полі- / мультикультурності особистості за визначеними компонентами, критеріями і показниками.

Реалізація технології виховання полі- та мультикультурності здобувачів освіти – майбутніх викладачів іноземних мов, проводилася у таких напрямах:

– набуття методичної компетентності викладачів ЗВО, які взяли участь в експерименті з полі- / мультикультурного виховання особистості;

– реалізація технології виховання полі- та мультикультурності під час аудиторних занять, науково-дослідної, проєктної діяльності, виробничої практики студентів і проведення позааудиторних виховних заходів;

– самоосвіта, самовиховання та самореалізація здобувачів освіти щодо набуття рис полі- / мультикультурної мовної особистості викладача-філолога у повсякденні та у професійній діяльності.

Впровадження цих напрямків відбувалось етапами і сприяло забезпеченню структурно-змістовної єдності наукових, методичних, діагностичних та корекційних аспектів у функціонуванні педагогічних умов.

Детально розглянемо кожен етап впровадження технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов під час формувального експерименту.

Необхідної умовою для проведення експерименту була робота з підготовки та налаштування професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, які взяли участь в експерименті, на сумісну плідну діяльність з упровадження авторської технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

Така технологія націлена й передбачала створення полі- / мультикультурного виховного та мовленнєво-розвивального середовища у закладі вищої освіти.

Перш за все, для опанування форм і методів полі- / мультикультурного виховання студентів учасники формувального експерименту, включаючи викладачів та кураторів (наставників) студентських груп, пройшли методичну підготовку.

Для цього, в освітніх закладах, що брали участь у проєкті та увійшли до експериментальної групи, була створена студія педагогічної майстерності, яка допомогла забезпечити належну якість підготовки: *«Полі- / мультикультурне виховання здобувачів вищої освіти»,* діяльність якої була спрямована на формування у викладачів і кураторів студентських груп методичних основ полі- / мультикультурного виховання студентської молоді у нових соціокультурних умовах, пов'язаних з глобалізаційними і інтеграційними процесами.

Робота у цьому напряму відбувалася у формі постійно діючих семінарів-тренінгів для викладачів і кураторів академічних груп: «Виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів-філологів: методологія, теорія і практика» та «Коучингові технології у вихованні полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов».

Так, семінар-практикум «Виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів-філологів: методологія, теорія і практика» мав на меті підготовку кураторів академічних груп щодо освоєння нових інноваційних виховних технологій полі- / мультикультурного виховання студентської молоді, а також способів діагностики й контролю рівня полі- / мультикультурної вихованості майбутніх викладачів іноземних мов з метою об'єктивної оцінки і своєчасного коригування за необхідністю. Крім того, семінар-тренінг сприяв формуванню навичок організації різних видів виховної діяльності, що уможливлювало якісно проводити позааудиторну культурно-дозвільневу роботу. Завданнями семінару-практикуму були такі:

– сформувати професійні знання про ресурси полі- / мультикультурного освітнього середовища, засоби, методи та форми полі- / мультикультурної освіти та виховання;

– забезпечити засвоєння ціннісних засад педагогічної діяльності у поліетнічному та полі- / мультикультурному середовищі;

– розвинути здатність до співпраці з усіма учасниками освітнього процесу, створювати атмосферу довіри, взаєморозуміння та співпраці;

– виробити вміння системного аналізу фактів, явищ та процесів у полі- / мультикультурному освітньому середовищі;

– виробити вміння та навички проєктувати полі- / мультикультурний освітній процес з урахуванням культурних та індивідуальних відмінностей здобувачів освіти у різних етнічних групах;

– забезпечити оволодіння способами постановки та вирішення завдань полі- / мультикультурного навчання, виховання та духовно-морального розвитку особистості у навчальній та виховній діяльності;

– забезпечити оволодіння засобами та методами побудови міжетнічного діалогу та педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

У виховній роботі зі студентами філологічних спеціальностей важливо організувати процес полі- / мультикультурного виховання, який має сприяти формуванню лінгвокультурологічних знань, комунікативних умінь та позитивних особистісних якостей, таких як толерантність, емпатія, безконфліктність, громадянськість, гуманність, міжкультурна ідентичність та повага до інтерсоціальних цінностей.

Завдання виховання студентів було розширено на включення специфічних завдань полі- / мультикультурного виховання, зокрема:

– розвиток етнічної та культурної грамотності, формування етнокультурної компетентності;

– формування комунікативної компетентності в контексті культурного різноманіття;

– розуміння та усвідомлення важливості толерантності, емпатії, безконфліктності, громадянськості, гуманності, міжкультурної ідентичності та поваги до інтерсоціальних цінностей;

– формування у студентів умінь ефективно співпрацювати з людьми з різних культур та запобігати конфліктам, що виникають на основі культурних відмінностей;

– усвідомлення своєї ролі у підтриманні та розвитку полі- / мультикультурного середовища;

– формування культурологічної рефлексії, нового світобачення щодо сприйняття етнокультурних парадигм розуміння світу і людини;

– формування уявлень про унікальний психолого-педагогічний потенціал рідної культури та етнопедагогічної дидактики в етнокультурному, духовно-моральному, патріотичному, екологічному, художньо-творчому, фізичному вихованні та психологічному оздоровленні молоді.

Зміст навчально-методичного курсу «*Виховання полі- та мультикультурної особистості майбутніх педагогів-філологів: методологія, теорія, практика*» для викладачів і кураторів представлено такими темами:

– методологія полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов. Наукові підходи до полі- / мультикультурного виховання майбутніх педагогів-філологів. Закономірності, принципи, педагогічні умови полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов;

– теоретичні аспекти полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов. Поняття «полі- / мультикультурність», «полі- / мультикультурна освіта», «полі- / мультикультурне виховання», «полі- / мультикультурна особистість». Полі- / мультикультурність та її структурні компоненти. Методика діагностики рівнів вихованості полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов;

– практика полі- / мультикультурного виховання викладачів іноземних мов. Виховання полі- та мультикультурності в процесі іншомовної освіти. Виховання полі- та мультикультурності у позааудиторній діяльності. Самоосвіта, самовиховання, самореалізація педагога-філолога. Діагностичні методики для визначення рівнів вихованості полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов.

Практичні заняття були спрямовані на забезпечення знань про діагностику полі- / мультикультурної вихованості студентської молоді; формування вміння проводити діагностичні процедури, націлені на виявлення рівнів сформованості усіх компонентів полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Крім того, для самостійного опрацювання та захисту *творчих робіт* кураторам академічних груп було запропоновано перелік додаткових тем, що розкривали питання сучасної філософії полі- / мультикультурної освіти та полі- / мультикультурного виховання у 21столітті, зокрема: «Полі- / мультикультурне виховання як соціокультурна діяльність», «Освітні та соціальні функції полі- / мультикультурного виховання», «Еволюція розуміння полі- / мультикультурного виховання, типи і системи полі- / мультикультурного виховання у сучасному вимірі», «Менталітет українців і проблеми полі- / мультикультурного виховання», «Сучасної культура і полі- / мультикультурне виховання як новий соціально-педагогічний феномен», «Мета полі- / мультикультурного виховання як інтегрована категорія умовах виховання світоглядного плюралізму», «Духовні виміри педагога в контексті полі- / мультикультурного виховання», «Проєктування культурно-виховного полілінгвального середовища сучасного закладу вищої освіти як засобу культурної комунікації», «Технологія діалогу культур у вихованні полі- / мультикультурної мовної особистості» тощо.

Захист творчих проєктів налаштовували майбутніх педагогів на розуміння того, що ціннісними основами співвивчення мови та культури виступає сукупність наступних положень, у яких іноземну мову сприймається як феномен культури, елемент культури, «перехрестя культур», засіб трансляції культури.

Відтак і мету полі- / мультикультурного виховання буде досягнуто лише тоді, коли процес по-справжньому стане процесом залучення до культури, а знання іноземної мови ключем до діалогу культур.

Розроблена програма підвищення педагогічної майстерності викладачів, зокрема, у світлі реалізованого науково-

методичного спецкурсу *«Виховання полі- / мультикультурної особистості майбутніх викладачів-філологів: методологія, теорія і практика* забезпечила:

– на рівні знань: розуміння сутності полі- / мультикультурного виховання, особливостей конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу, для вирішення проблем виховання, навчання та розвитку студентської молоді створення умов, що сприяють мотиваційній готовності всіх суб'єктів полі- / мультикультурної освіти до продуктивної діяльності реалізації індивідуальної та диференційованої стратегії, яка враховує рівень професійної підготовки кожного студента; основи теорій полі- / мультикультурного виховання, методик полі- / мультикультурного виховання, способи та форми його організації;

– на рівні умінь: конструктивно взаємодіяти з усіма учасниками процесу полі- / мультикультурної освіти, для вирішення проблем виховання, навчання та розвитку студентської молоді, створювати умови, що сприяють мотиваційній готовності всіх суб'єктів полі- / мультикультурної освіти до продуктивної діяльності; застосовувати елементи виховних методик, форм та засобів у аудиторній та позааудиторній діяльності.

Черговий етап формувального експерименту спрямований на впровадження авторської *технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов* у цілісний освітній процес закладів вищої освіти, обраних нами як експериментальні бази дослідження.

Робота проводилася у таких напрямах:

– виховання полі- / мультикультурної мовної особистості під час *освітнього процесу* як оптимізація змісту навчальних дисциплін соціокультурним контекстом*;* участі у науково-дослідній, проєктній діяльності, проходження *педагогічної практики;*

– виховання *позааудиторний час;*

– *самовиховання та самоосвіта* майбутніх викладачів-філологів.

Технологія виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов була реалізована у такі етапи, як зазначено нижче:

– *мотиваційно-цільовий,* метою якого було формування стійкої позитивної мотивації здобувачів освіти до полі- / мультикультурного розвитку, розвиток мотивації для успішної кар'єри, культурної та міжкультурної компетентності, формування ціннісних орієнтацій на повагу до різноманітності та сприйняття інших культур, підвищення зацікавленості відкриттям нових культурних горизонтів та розвитку міжкультурної співпраці;

– *змістово-технологічний,* метою якого було оволодіння здобувачами освіти лінгвокультурологічними комптенціями та інноваційними технологіями, необхідними для становлення полі- / мультикультурної мовної особистості у процесі навчальної, наукової, проєктної та позааудиторної виховної роботи;

– *рефлексивно-коригувальний етап,* метою якого була рефлексія набутих знань, на основі аналізу рівнів вихованості компонентів полі- та мультикультурності та пошук ефективних шляхів індивідуальної самокорекції, подальшої самоосвіти та самовиховання полі- / мультикультурної мовної особистості.

Розглянемо детальніше кожен з етапів зазначеної технології. На *мотиваційно-цільовому* етапі реалізації технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, перш за все, необхідно було створити умови для усвідомлення ними значущості полі- / мультикультурного розвитку для подальшої міжкультурної комунікації і толерантного ставлення до інших культур. Робота проводилася як під час аудиторних занять, так і у формі позаудиторної виховної роботи. Для обґрунтування завдань виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов, було визначено роль і місце лінгвістичних та культурологічних дисциплін в контексті нових вимог до полі- / мультикультурної освіти та цінностей рідної та інших культур. Відтепер, у переліку предметів інваріативної частини, було надано перевагу предметам лінгвокультурологічного циклу, зміст, обсяг і терміни засвоєння яких були кориговані. Це допомогло майбутнім викладачам іноземних мов набути знань та якостей, що потрібні для формування полі- / мультикультурної мовної особистості.

У процесі вивчення іноземних мов акцент був зроблений на вихованні полі- / мультикультурності, і це було досягнуто за допомогою *оптимізації та використання виховного потенціалу фахових дисциплін,* включаючи аудиторні заняття з лінгвістичних і культурологічних дисциплін: «Вступ до психолінгвістики», «Лінгвокультурологія», «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної лінгвістики», «Теорія мовного дискурсу», «Соціолінгвістичні маркери комунікації», «Країнознавчі та культурологічні основи формування іншомовної комунікативної компетентності».

Володіння лінгвокультурологічним знанням – обов'язкова умова формування полі- / мультикультурної особистості, здатної до успішної міжкультурної комунікації, діалогу культур, який є основою міжкультурної комунікації. Підготовка до діалогу культур є важливим етапом процесу навчання іноземних мов, який, у свою чергу, покликаний сприяти становленню полі- / мультикультурної мовної особистості викладача. Фонові знання та взаємоповага до представників різних культур є найважливішими факторами для ефективного забезпечення діалогу культур і, отже, справжнього оволодіння іноземною мовою, що вивчається. «Людський вимір» є компонентом у співвідношенні мови та культури. Життєва тріада «Людина – Мова – Культура» є визначальною для розгляду діалогу культур при міжнародних контактах, а також при навчанні майбутніх викладачів іноземних мов. Лінгвокультурологічні дисципліни знайомлять здобувачів освіти з тим, як у процесі взаємодії відбувається взаємовплив мови та культури, оскільки мова виконує не тільки кумулятивну, але також і транслювальну функцію, через яку мова здатна впливати на спосіб світорозуміння, характерний для тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти. Лінгвокультурологічні дисципліни через мову формують основні вміння проведення лінгвокультурного аналізу мовних сутностей (фразеології, ідіоматики, зі специфікою використання метафор, символів та ін.); навички експериментально-дослідницької діяльності здобувачів освіти на основі аналізу лінгвокультурологічних матеріалів. Такі дисципліни беззаперечно важливі для формування полі- / мультикультурної мовної

особистості сьогодення і майбутнього. Лінгвокультурологія носить гуманістичний характер, що відповідає загальній сучасній тенденції гуманітарних досліджень, які приділяють велику увагу людині та її фактору у мові. Теоретичний матеріал лінгвокультурології може бути стимулом для ознайомлення з ключовими культурознавчими поняттями, наприклад: «культурна спадщина», «культурна спільнота», «культурне різноманіття», «світ і культура світу», «мова та мовна культура», «полі- / мультикультурна особистість», «історична пам'ять народів», «діалог культур», «культурні цінності», «загальнопланетарна та етнічна культура», «культурна нерівність», «культурна асиміляція», «культурна дискримінація».

Власне у лінгвокультурології людина розглядається як носій мови та культури і як центральна постать у комунікативному процесі. У контексті виховання полі- та мультикультурності, важливо розуміти і приймати різноманітні культурні традиції та виявляти повагу до різних культурних ідентичностей. Для цього потрібно розуміти та враховувати компоненти культури, які носять національно-специфічне забарвлення, а саме:

1. Традиції, звичаї та обряди.
2. Побутова культура, що включає національні страви, одяг, спосіб життя.
3. Повсякденна поведінка, яка включає в себе звички, манери поведінки та спілкування.
4. Національні особливості мислення, що включають в себе специфіку розуміння світу, життєві цінності, ідеали та погляди на життя.
5. Художня культура, що відображає культурні традиції та різноманітність культурних виявів.

Кожен носій мови і культури має свої специфічні особливості, які впливають на їхнє сприйняття та вираження інформації. При міжкультурному спілкуванні важливо враховувати ці особливості, зокрема національний характер комунікантів, їхні емоційні реакції та національно-специфічні особливості мислення. Такий підхід допоможе досягти більш ефективного та глибшого спілкування з представниками різних культур і запобігти недорозумінням і конфліктам.

Знання значення слів та правил граматики є лише однією складовою здатності ефективно використовувати мову для спілкування. Для досягнення цієї мети необхідно глибоко зрозуміти світ мови та культури, яка вивчається. Важливим аспектом формування полі- / мультикультурної мовної компетенції є вивчення соціолінгвістики – розділу мовознавства, що вивчає зв'язок мовних та мовленнєвих явищ з соціальними факторами, та лінгвокраїнознавства – розділу мовознавства, що досліджує іноземну мову в контексті суспільного та культурного життя її носіїв. Світ мови та культури, що оточує носіїв мови, не лише відображається у мові, але й формує її та її носіїв, визначає особливості мовлення, додає додаткові смислові відтінки та включає політичні, культурні та історичні конотації до мовних одиниць. Тому без знання світу мови, яка вивчається, неможливо ефективно використовувати її для спілкування. Цю мову можна вивчати як засіб збереження та передачі культурної спадщини, але жива мова існує в світі її носіїв, і вивчення її без знання цього світу перетворює живу мову на мертву, позбавляючи студента можливості використовувати її як засіб спілкування.

Для реалізації розробленої технології виховання полі- / мультикультурності були введені *активні форми і методи навчання мовознавчих та культурологічних дисциплін*. Інтерактивні методи організації освітнього процесу допомогли розвивати у здобувачів освіти навички критичного сприймання, аналізу та ранжування інформації, а також ефективного спілкування. Такий підхід сприяв поглибленню розуміння студентами зв'язку між мовою та культурою, а також розвитку їхньої гнучкості та адаптивності до різних культурних контекстів. В результаті цієї практики студенти стали більш відкритими, толерантними та готовими до міжкультурного спілкування.

Технології активного навчання надають широкий спектр можливостей регулювання та організації освітнього процесу, сприяють формуванню пізнавальних, комунікативних умінь, удосконаленню особистісних характеристик. У процесі активної взаємодії з викладачем та однокурсниками здобувачі освіти навчаються слухати та чути, звертають увагу на те, що кожна

проблема має кілька варіантів вирішення, мають можливість отримати новий досвід, не методом спроб та помилок, а шляхом аналізу вже накопичених знань. Здатність до ефективної комунікації в умовах полі- / мультикультурного середовища визначається низкою визначальних знань, умінь та навичок.

Отже, цілі та завдання технології мають відповідати показникам формування міжкультурної компетенції здобувачів освіти. Навчання у такому випадку має бути спрямоване на розвиток у здобувачів освіти цілого комплексу якостей, умінь та навичок: толерантність, емпатія, повага до культурних традицій інших народів, здатність орієнтуватися у непередбаченій комунікативній ситуації, «правильно вирішувати конфлікти та сприяти їх запобіганню, приймати оперативні рішення, проєктувати свою подальшу діяльність відповідно до реакції та вчинків партнера акту комунікації».

Співвідношення компонентів, критеріїв і показників полі- / мультикультурності із завданнями, які викладач планує вирішити при реалізації технологій активного навчання, показує, що такі технології дозволяють забезпечити їх формування у здобувачів освіти на заняттях культурологічного та лінгвістичного спрямування. З погляду розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості сформованими навичками міжкультурної взаємодії здобувачів освіти у процесі освоєння лінгвокультурологічних дисциплін про найефективніші методи навчання було обрано дискусійні технології та технології діалогової взаємодії.

Крім того, під час дослідно-експериментального дослідження на заняттях з іноземної мови та позааудиторних заходах були використані такі інтерактивні технології, як інформаційно-комунікаційні, проєктні, ігрові, технологію модерації, медіації та фасилітації, технологію проведення дискусій, технологія «Дебати».

Ця група технологій передбачала обмін думками, взаємодоповнювальний діалог, з відстоюванням своєї точки зору, що загалом демонструє низку переваг: забезпечення активної взаємодії учасників; глибоке засвоєння знань у процесі активного, зацікавленого обговорення; зняття мовленнєвого

бар'єру при неформальному спілкуванні іноземною мовою; наявність зворотного зв'язку зі студентами, що дозволяє проводити одночасний контроль та оцінку діяльності.

Метою проведення *навчальних дискусій* був розвиток критичного мислення здобувачів освіти, формування їхньої культури комунікації у різних ситуаціях професійного та побутового спілкування у міжкультурному середовищі, з орієнтацією на особистісний розвиток.

Дискусія (від лат. і далі англ. *discussion* 'дослідження, розгляд, розбір') є публічне обговорення, в процесі якого учасники висувають та розглядають різні точки зору на спірне питання з метою досягнення розуміння та пошуку істини. Дискусія має на меті допомогти учасникам збагнути аргументи один одного, переконати або бути переконаними, а також знайти спільне рішення проблеми, визначення оптимального шляху дії або виявлення найкращого варіанту. Ключовими компонентами дискусії є взаємодія, повага до думок та поглядів інших учасників, конструктивний діалог та готовність до взаємовчання. Так, для організації навчальної дискусії студентам пропонувалася проблемна ситуація або твердження, наприклад: «Public schools» (державні безкоштовні школи) або «Наскільки легко знайти роботу молодим учителям у США». У своїх міркуваннях здобувачі освіти знаходили аргументи, що відображають їхню точку зору на те чи інше протиставлення. Попередньо вони могли обговорити аргументи у малих групах, а потім винести свої думки на загальне обговорення. Обов'язковою умовою успішної дискусії є її відкритість, щирість, толерантне та поважне ставлення до учасників навчального спору. Таким чином, дискусія як інтерактивна технологія сприяє формуванню всіх складових міжкультурної компетенції (лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсної, стратегічної, соціокультурної та соціальної), а завдяки створенню атмосфери доброзичливого спілкування, відкритості у висловлюваннях що сприяє професійній соціалізації здобувачів освіти. Іншим видом є засідання експертної групи (панельна дискусія) – групове обговорення, вид дискусії (проводиться іноземною мовою), що передбачає обговорення заданої

проблеми всіма учасниками, у процесі якого кожен виступає з коротким підготовленим повідомленням.

Наведемо приклади дискусійних технологій формування міжкультурної компетенції здобувачів освіти як визначального складника полі- / мультикультурності викладача іноземної мови, які були використані під час викладання дисциплін професійного спрямування. Так, технологія Баркемп, або антиконференція (Т. О'Рейлі), забезпечила групове обговорення у вигляді дискусії, яка проводилася іноземною мовою. У процесі роботи кожному здобувачу освіти пропонувалося стати не лише учасником, а й організатором конференції. Всі учасники пропонують свої ідеї, пропозиції у межах заданої теми та виступають з доповідями, презентаціями або організовують вікторини, проводять тести. Здобувачі освіти ділилися у групи за інтересами, далі обговорювали представлені матеріали, та власне у такий спосіб відбувався пошук нових ідей та рішень. Різновидом діяльності є круглий стіл як групове обговорення, що проводиться іноземною мовою. Круглий стіл включає обмін думками з запропонованого питання, де учасники виступають у ролі рівноправних експертів, висловлюють свою позицію, вислуховують думку кожного і створюють прийнятний для всіх варіант вирішення.

Дебати, або *диспути,* як групове обговорення проводилося іноземною мовою, яке було регламентованим і формалізованим. Обговорення включало промову опонентів та продуману аргументацію. Брати участь у дебатах або вести дискусію в діалозі чи полілозі, вміти аргументувати свою думку, вміти слухати і, головне, чути співрозмовника – надзвичайно важливі вміння, що сприяють формуванню досліджуваного феномену.

Конференція-семінар – групове обговорення, вид дискусії (проводиться іноземною мовою) у формі регламентованого заходу, що передбачає виступи з доповідями всіх або частини учасників групи та питання аудиторії, з подальшим аналізом результатів обговорення.

Акваріум – групове обговорення, вид дискусії (проводиться іноземною мовою), який підходить для розбору

суперечливих питань, що передбачають неоднозначність трактувань та думок. Акваріум проходить у менш формальній обстановці, іноді у формі вільного спілкування. Головною відмінністю акваріуму від інших видів діяльності і заходів є наявність кількох підходів (від трьох) до вирішення проблеми, які по черзі викладаються представниками кожної підгрупи.

Зосередимося на формувальних навичках майбутніх викладачів іноземних мов через призму полі- та мультикультурності: здатність самостійно знаходити інформацію, інтерпретувати дані та співвідносити отримані знання; здатність критично оцінювати та захищати свою точку зору; вільно спілкуватися та правильно висловлювати свою думку іноземною мовою; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими.

На занятті з іноземної мови дискусійні технології були одним із найпродуктивніших способів формування міжкультурної компетенції, а також сприянню розвитку навичок обговорення професійних проблем та пошуку їх ефективного вирішення у полі- / мультикультурному просторі.

Варто зазначити, що заняття з мови, де використовуються дискусійні методи навчання, може стати чудовим майданчиком для формування необхідного стилю мислення та сприйняття, який потрібний для ефективної комунікації. Об'єктом дискусії можуть стати не лише чітко визначені проблеми, але й практичні випадки з професійної діяльності, досвід розв'язання різних завдань та ситуацій. Це дозволяє учасникам дискусії обговорити реальні ситуації, проаналізувати можливі варіанти дій та запропонувати оптимальні рішення на основі власного досвіду та знань. Такі дискусії можуть бути особливо корисні для підвищення професійної компетентності та практичних навичок учасників. Окрім професійних, управлінських та науково-технічних проблем, можуть бути обговорені міжособистісні відносини між учасниками групи. У цьому випадку, мережа взаємодій в групі стає реальною навчальною моделлю, за допомогою якої студенти можуть на особистому досвіді пізнати особливості процесів групової динаміки. Важливо відмітити, що такий підхід може значно покращити рівень спілкування та розвитку соціальних навичок студентів.

У процесі дискусії успішно були сформовані такі комунікативні та професійні навички, як уміння співпрацювати та вирішувати проблеми з позитивним настроєм; критично мислити та прогнозувати ситуацію; активно слухати та спілкуватися іноземною мовою; колективно вирішувати суспільно значущі завдання. Розвиток комунікативних умінь та навичок роботи в групі стали важливим фактором у формуванні професійної компетентності майбутніх викладачів та їх успіху в педагогічній практиці. Використання інтерактивних методів створювало сприятливе мовно-розвивальне та культурно-виховне середовище, що сприяло підвищенню активності студентів в оволодінні мовними знаннями та комунікативними уміннями. Такий підхід гарантував якість та результативність процесу виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Оцінювання здійснювалося безперервно на основі навичок та умінь студентів та мало публічний характер, що дозволяло їм відчувати результати свого набуття знань.

Ми розглядаємо поняття полі- / мультикультурної мовної особистості з позицій лінгвокультурології та визначаємо, з одного боку, мовну особистість як носія мови у мовному просторі, акцентуємо увагу на важливості мови для неї, необхідності володіння мовою для її життєдіяльності, функціонування у суспільстві. З іншого боку, ми розглядаємо мовну особистість як носія культури у культурному просторі, значення культури для його життєвого досвіду, його адаптацію та соціалізацію у суспільстві.

Таким чином, йдеться не просто про мовну особистість, а про лінгвокультурну, яка розглядається нами як індивідум зі власним інтелектом; мовна особистість, що володіє певними знаннями для правильного використання мовних одиниць та засобів; культурна особистість, що увібрала у собі культурні цінності конкретної нації, історії, епохи. Все це становить основу гармонійного виховання та розвитку і, отже, базис для формування мовної особистості здобувачів освіти в умовах полі- / мультикультурного полілінгвального середовища закладу вищої освіти.

Для успішного розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості і формування на цій основі міжкультурної компетенції ефективним засобом на мотиваційно-цільовому етапі реалізації технології були застосовані *мотиваційні тренінги*. Адже, відомо, що низький рівень мотивації до вивчення декількох іноземних мов у здобувачів освіти негативно впливає на їхню подальшу професійну діяльність, і вона не матиме успіху, оскільки мотивація здійснює низку функцій: вона стимулює студента до діяльності, спрямовує його та організовує його роботу, а також надає навчальному заняттю особистісний сенс і значимість. Спонукальна сила мотивів та роль вивчення іноземної мови у здобувачів освіти залежать лише від позитивної мотивації. Для викладача дуже важливо будувати процес вивчення іноземних мов так, щоб здобувачі освіти відчули поступ до поставленої мети. Щоб посилити вплив соціальної мотивації, викладачеві слід використовувати різноманітні джерела інформації, які показують студентам значення володіння іноземною мовою. Іноземні мови відіграють важливу роль у розвитку суспільства, як соціально-економічно, так і культурно. Вони сприяють формуванню особистості та збагачують освітній процес, дозволяючи отримати доступ до культурних цінностей інших країн, а також спілкуватися з людьми з різних народів, впливають на підвищення значущості ролі освіти. В останні десятиліття Україна активно співпрацює з західними країнами, що відобразилось на розширенні функцій іноземних мов як предмета навчання та на переосмисленні мети, завдань та змісту їх вивчення.

Комунікативна мотивація є одним з типів внутрішньої мотивації, який відображає потребу в комунікації. Наприклад, це може бути бажання проводити діалог іноземною мовою з носіями мови, читати різноманітну літературу або писати особисті листи. Однак, цей вид мотивації є викликом для її підтримки, оскільки іноземна мова виступає як штучний засіб спілкування в атмосфері рідної мови, тому комунікація може мати умовний характер. Потреба у комунікації є важливим фактором для розвитку мовленнєвих навичок, і комунікативна мотивація може допомогти в цьому процесі. Для

вирішення цього завдання ефективними є *тренінг з формування позитивної мотивації до розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості*. Він представлений як поетапний процес підготовки майбутніх викладачів іноземних мов до компетентного здійснення професійної комунікації двома-трьома іноземними мовами. Завданнями тренінгу були: орієнтація викладача на особливості мотивації здобувачів освіти – майбутніх викладачів іноземних мов; реалізація принципів контекстного навчання та особистісно-орієнтованої педагогіки; введення у навчальний процес інтерактивних технологій, за допомогою яких відбувається формування мотивації. Тренінг був побудований на принципах гуманістичності, партнерства, розвитку особистості групи, зрозумілості та прийнятності для здобувачів освіти. Такі принципи були покладені в основу відбору практичних форм роботи, спрямованих на формування позитивної мотивації щодо оволодіння декількома іноземними мовами через реалізацію таких змістових компонентів: смислового (його фокус: який особистісний смисл здобувачі освіти надають вивченню іноземної мови); ієрархічного (його фокус: місце та роль мотивів вивчення іноземної мови у загальній системі мотивів навчальної діяльності); професійно-спрямованого (фокус: розуміння важливості іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, що є компонентами готовності до оволодіння іноземною мовою).

Тренінг з формування позитивної мотивації до розвитку полі- / мультикультурної мовної особистості передбачав три етапи, всі з яких були взаємопов'язані: досягнення цілей кожного рівня може забезпечувати можливість продовження його вивчення на подальшому етапі.

На початковому етапі у здобувачів освіти формувалися ієрархічні компоненти мотивації, необхідні для вивчення іноземних мов. Матеріал для навчання був представлений повсякденно-побутовою, країнознавчою, науково-популярною, загальнонауковою та діловою тематикою. Функціями взаємодії здобувачів освіти та викладача на цьому етапі були аналітико-діагностична та комунікативно-рефлексивна. Зміст освітньої діяльності включав діагностику сформованості мотивації до

оволодіння іноземною мовою; створення комфортного емоційного середовища у групі; діяльність, яка спрямована на подолання когнітивних, духовних, комунікативних труднощів, що виникають у процесі оволодіння іноземною мовою.

Проміжний етап тренінгу був спрямований на формування смислових компонентів. Функції взаємодії студента та викладача були такими: комунікативно-рефлексивна, організаційно-діяльнісна й інформаційна. Зміст освітньої діяльності включав встановлення відносин співробітництва у групі; діяльність, спрямовану на подолання емоційно-регулятивних, характерологічних труднощів, що виникають у здобувачів освіти у процесі вивчення іноземних мов.

Підсумковий етап навчання сформував професійно-спрямований компонент, який необхідний для інформаційної та творчої діяльності у різних сферах та у спільній роботі. Функції взаємодії студента та викладача полягали у координації такої діяльності, а також – консультативна, підтримувальна, розвивальна та контрольно-коригувальна. Зміст освітньої діяльності при досягненні цього рівня включає: консультування; педагогічну підтримку здобувачів освіти; підвищення внутрішньої мотивації студента; створення комфортних умов для подолання труднощів.

Проведення мотиваційного тренінгу дозволило виокремити складники позитивної мотивації (смисловий, ієрархічний, професійно-спрямований), що ґрунтуються на її компонентах. Таким чином, ці критерії включають кілька показників: внутрішня мотивація вивчення іноземної мови та іншомовного спілкування (здатність подолання мотиваційно-ціннісних труднощів); особистісна та мовна тривожність здобувачів освіти (здатність до подолання емоційно-регулятивних та мовленнєвих труднощів); індивідуальний стиль навчальної діяльності, володіння комунікативним контролем (подолання характерологічних комунікативних труднощів); несформованість індивідуального стилю (страх невдачі, неадекватна самооцінка); ціннісно-смислові та моральні орієнтації (ступінь виникнення у здобувачів освіти нових морально-ціннісних установок в іншомовному спілкуванні); оцінка студентом своїх

можливостей вивчення іноземної мови (здатність до подолання когнітивних труднощів).

Таким чином, результатом першого *мотиваційно-цільового* етапу реалізації технології виховання полі- / мультикультурності стало набуття здобувачами освіти стійкої мотивації до набуття нових знань щодо полі- / мультикультурного та полілінгвального розвитку в процесі опанування професією «викладач іноземних мов».

Другий, *змістово-технологічний*, етап технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов був спрямований на оволодіння компетенціями та інноваційними технологіями, необхідними для успішної професійної діяльності викладача іноземних мов, набуття методичної компетентності, розвиток якостей полі- / мультикультурної мовної особистості. Робота проводилася у процесі *навчальної, наукової, позааудиторної роботи та виробничої практики студентів*.

Під час освітнього процесу – аудиторних занять, при вивченні дисциплін, зокрема *освітніх компонентів* «Практичний курс англійської мови», «Друга іноземна мова», «Третя іноземна мова» здійснювалося набуття студентами лінгводидактичних знань та опанування лінгводидактичних умінь, що забезпечило їхню здатність до якісного оформлення письмового професійного мовлення, самостійної роботи з термінами; знання лінгводидактичних термінів, передбачених програмою, сприяло вмінню виконувати практичні завдання та вирішувати навчально-професійні завдання, використовувати та описувати понятійний апарат, що використовується у наукових роботах.

У процесі вивчення освітнього компоненту «Проблеми міжкультурної комунікації і методика навчання іноземних мов» здобувачі освіти набували практичних умінь міжкультурних комунікацій: наявність знань з розділів теорії мови та вміння їх застосовувати; наявність умінь та навичок усного мовлення, читання, письма та аудіювання; знання про культуру та реалії країн вивченої іноземної мови та вміння застосовувати сформовані знання у викладанні; оволодіння основними

методичними поняттями, знаннями про способи педагогічного моделювання та технології навчання іноземної мови; уміння планувати, організовувати, здійснювати, аналізувати діяльність викладача іноземної мови у вищій школі; володіння способами підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов; сформованість мотивів оволодіння професією викладача іноземної мови на основі визнання педагогічних ідеалів та усвідомлення педагогічних цінностей; сформованість умінь самостійної навчальної діяльності.

Особливу увагу було приділено *методичній підготовці* майбутніх викладачів іноземних мов, що виступає системоутворювальним компонентом професійно-педагогічної діяльності; її можна назвати індикатором загально-професійної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Якість методичної підготовки випускника педагогічного вишу визначається показниками успішності професійної діяльності, а власне рівнем складності, проблемності та успішності вирішення типових професійно-методичних завдань. Такі освітні компоненти, як «Методика викладання іноземних мов у вищій школі», «Методика навчання другої іноземної мови», «Сучасні технології навчання іноземних мов», «Методика навчання іноземних мов осіб з особливими освітніми потребами» забезпечували вирішення таких завдань.

Наприклад, навчальна дисципліна «Методика навчання іноземної мови» є основною платформою, де здійснюється розвиток ключових елементів методичної компетентності. Належний рівень сформованості методичної компетенції викладачів іноземних мов є важливим елементом успішної організації навчального процесу. Для досягнення цього рівня необхідно забезпечити належну організацію дисципліни. Лекційні заняття повинні бути спрямовані на розкриття не лише теоретичних питань, а й на представлення прикладів з реальної практики навчання іноземної мови, що змушує студентів замислитися над питаннями, що обговорюються. Семінарські та практичні заняття повинні бути складовою органічної взаємодії теорії з практикою. Тут можна використовувати різноманітні методи та засоби, що підвищують ефективність прак-

тичних занять, такі як активні методи навчання(навчальна конференція, дискусія, круглий стіл та ін.), метод проєктів, квазіпрофесійні завдання, ситуативні завдання тощо. Доцільним є використання відео-колекцій уроків провідних викладачів іноземної мови, відвідування уроків найкращих викладачів, здобувачів освіти-практикантів. Усі ці заходи спрямовані на побудову міцної основи формування методичної компетенції викладача іноземних мов і є відправною точкою процесу. Така організація дисципліни допомагає підвищити рівень сформованості методичної компетенції викладачів іноземних мов та забезпечити якісну освіту для студентів.

Отже, до таких необхідно віднести:

– комплекс знань та вмінь: теоретичні знання з курсу методики та суміжних з нею дисциплін; володіння спеціальним термінологічним апаратом для опису навчального процесу; знання окремих прийомів, способів навчання; аналіз та обґрунтування застосування прийомів, способів навчання, послідовності навчальної діяльності; самостійне планування та застосування комплексу способів та прийомів у навчальній діяльності; організація та реалізація навчальної діяльності; контроль та оцінка навчальної діяльності; відбір та методичне опрацювання основних та додаткових навчальних матеріалів, застосування наочностіта ІКТ;

– ключові кваліфікації майбутнього викладача іноземних мов: до методичних можна виділити прагнення використовувати нові, прогресивні методи та способи обробки даних та широкого спектру навчальних матеріалів; використання у навчальній діяльності комп'ютерних навчальних програм і програм зі здійснення контролю; використання ресурсів комп'ютерних мереж для освіти; здатність запропонувати кілька нестандартних ідей під час вирішення поставленого завдання; вміння орієнтуватися у складній ситуації та приймати рішення; критичність та глибокий аналіз результатів власної діяльності, уміння планувати та коригувати власну діяльність за результатами самоаналізу;

– знання та вміння (методичні у тому числі), які включають мовну поведінку; професійно-особистісні характеристики;

здатність до методичної рефлексії; знання теоретичних засад курсу; уміння проілюструвати теоретичні положення прикладами з індивідуальних розробок, НМК чи особистого досвіду вивчення іноземних мов; володіння професійною термінологією; манера спілкування; дискурсивні вміння; мовна грамотність; володіння голосом, мімікою та жестами; зовнішній вигляд та поведінка; вміння аналізувати серії вправ з погляду формування різних складових комунікативної компетенції; критичне переосмислення своїх розробок та їх оцінювання.

4.2. Авторський спецкурс «Роль полі- та мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов»

Дієвим засобом виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов є розробка та впровадження в освітній процес *спеціальних курсів*, що дає можливість реалізувати принцип додатковості та розглянути питання, не відображені в освітній програмі. У межах спецкурсів вивчаються питання комунікативної методики навчання іноземних мов, специфіка організації занять у лінгвістичних центрах, використовуються автентичні підручники, проводяться міжнародні іспити.

Спецкурси значно розширюють методичну поінформованість здобувачів освіти, їхній професійний світогляд, розвивають мислення та аналітичні здібності.

Варіанти тематики спецкурсів носять авторський характер і можуть бути різними.

Так, нами в освітній процес було упроваджено авторський спецкурс «Роль полі- та мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов».

Тут необхідно підкреслити, що значущими є дві сторони – полі- та мультикультурна освіта, а також свобода вибору й воля особистості, які потрібно поважати, й усі сторони процесу цих принципів повинні дотримуватися.

Спецкурс містив теоретичні та практичні матеріали для засвоєння здобувачами освіти основних понять полі- та мультикультурності, міжкультурної комунікації, соціокультурної

толерантності з метою розвитку полі- / мультикультурної і полілінгвальної особистості педагога-філолога.

Після закінчення курсу студенти можуть добре усвідомити, що лежить в основі полікультуралізму й полікультурності / мультикультуралізму й мультикультурності. Відповідно, студенти можуть продемонструвати всі види толерантності, незалежно від конкретної ідеології в своїх (між)національних класах, студентських групах.

Важливим є також розуміння здобувачами освіти того, що полі- / мультикультурна освіта є важливою частиною сучасної освіти, яка сприяє розширенню знань про інші культури; полі- / мультикультурна освіта з'ясовує загальне і особливе в звичаях, традиціях, побуті, культурних цінностях народів, а головна мета – виховати молодь так, щоб було природно поважати інокультурні системи.

Спецкурс «Роль полі- та мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов» *(Poly- / Multiculturalism for future foreign language teachers)* спрямований на оволодіння педагогічними інноваціями у сфері полі- / мультикультурної освіти, розвиток етнокультурної компетентності та педагогічної творчості здобувачів освіти.

Метою факультативного / спеціально розробленого курсу «Роль полі- та мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов» є формування у студентів уявлень про культурний плюралізм як об'єктивну соціальну реальність та виховання таких уявлень для підтримки повсякденного спілкування всередині та поза аудиторією. Завдання цього факультативного курсу є такі:

1) розвивати полі- / мультикультурні та етнопедагогічні компетенції здобувачів освіти, які навчаються на вчителів / викладачів іноземних мов, викладачів фахових мов (мов спеціального призначення), викладачів-перекладачів, філологів, перекладачів тощо;

2) формувати у здобувачів освіти здатність у майбутньому вести професійну діяльність у полі-/мультикультурному середовищі з урахуванням особливостей соціокультурної ситуації розвитку;

3) виховувати у здобувачів освіти уміння використовувати у професійній діяльності основні закони розвитку сучасного соціально-культурного середовища;

4) розвивати полі-/багатомовну мовну свідомість особистості.

У процесі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов така інтеграція ґрунтується на принципах діалогічності (діалог культур); інтегративності (взаємозв'язок мови та культури, орієнтація на міжпредметну інтеграцію, пов'язану з професійною діяльністю); креативності (мова культури розвиває творчі здібності); комунікативності (мова та культура несуть комунікативні цінності); проблемності (подолання інформаційно-пошукових, креативних та особистісних труднощів у спільному пошуку істини під час опори на особистий досвід здобувачів освіти); культуровідповідності (навчання у контексті культури, освоєння, відтворення та множення її цінностей, засвоєння культурних зразків професійної діяльності); лінгвокультурологічної компетентності (оволодіння сукупністю інтегративних лінгвокультурологічних компетенцій, необхідні успішної професійної діяльності).

Як показало проведене нами дослідження, основними умовами успішного функціонування запропонованого спецкурсу є такі:

1) культуроцентрична, аксіологічна спрямованість інтегративного потенціалу мовних та культурологічних дисциплін;

2) проєктування інтегративного змісту спецкурсу з орієнтацією на активізацію їхнього аксіологічного потенціалу, пов'язаного із соціально-професійною діяльністю педагога-філолога;

3) відбір інтерактивних технологій, що відповідають аксіологічній специфіці навчального матеріалу та завданням формування ціннісно-смислових компетенцій та лінгвокультурологічної компетентності майбутнього викладача іноземних мов;

4) орієнтація на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості, пошук ціннісно-смислових основ, що дозволяють орієнтуватися в полі- / мультикультурному просторі у вигляді безперервного освоєння художньо-культурної спадщини та декодування художніх цінностей.

Таким чином, вважається, що змістовна площина факультативного курсу «Роль полі- та мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов» містить сім розділів: п'ять розділів відносяться до спеціально розроблених тем, розділ про індивідуальне виконання завдань та інший – про фасилітацію [80, 175].

Так, перші п'ять розділів розбиваються на п'ять тем:

1. Методологічні принципи полі-/мультикультурного виховання.

2. Сучасний полі-/мультикультурний соціально-освітній простір.

3. Полі-/мультикультурна освіта як фактор формування толерантних відносин.

4. Міжкультурні та етнічні конфлікти.

5. Полі- / мультикультурна освітня модель як основа формування української громадянської ідентичності.

Згодом вищезазначені теми розбиваються на дві частини, тобто на відповідний семінар і практику саморефлексії. Нижче наведено змістову частину тем та відповідні семінари.

Тема 1 «Методичні засади полі-/мультикультурного виховання» розкривала такі питання:

1) основні категорії педагогіки: навчання, виховання, навчання, соціалізація;

2) освіта як соціокультурний феномен;

3) культурологічний та аксіологічний підходи в педагогіці.

Практикум 1 присвячено «Психолого-педагогічним передумовам та проблемам полі- / мультикультурної освіти»:

1) мовне уявлення про світ (мовна картина світу);

2) лінгвістична компетентність;

3) проблеми двомовності / полілінгвальності / багатомовності у суспільстві.

Тема 2 «Сучасний полі- / мультикультурний соціально-освітній простір» включала такі складові:

1) культурологічний підхід до виховання;

2) гуманістичний зміст полі- / мультикультурної освіти;

3) етнопедагогічна компетентність у полі- / мультикультурній освіті.

Практикум 2 «Сучасне етнічне уявлення про світ (етнічна картина світу)» зосереджувався на таких блоках, зокрема:

1) різні типи культур: європейська, азіатська, східна, американська, австралійська;

2) національна культура як унікальна культура у світі.

Тема 3 «Полі- / мультикультурна освіта як фактор формування толерантних відносин» зосереджувалась на таких аспектах вивчення й обговорення:

1) поняття толерантності;

2) підходи та концепції до полі- / мультикультурної освіти та виховання;

3) структура полі- / мультикультурної компетентності викладача іноземних мов;

4) засоби та методи формування полі- / мультикультурної освіти: тренінги спілкування, спеціальні психотехнічні вправи, психодрама чи соціодрама, рольові ігри, тренінги та семінари.

Практикум 3 «Толерантність як інтегративна якість особистості» включав кілька напрямків виховання полі- та мультикультурності:

1) ознаки толерантності та нетерпимості у вираженні особистості;

2) функції та види толерантності;

3) діагностика толерантності;

4) суттєві характеристики процесу, пов'язаного з формуванням етнічної толерантності;

5) шляхи формування етнічної толерантності в сучасній освітній практиці.

Тема 4 «Міжкультурні та етнічні конфлікти» поєднала вивчення таких питань:

1) сутність і види етнічних конфліктів. "Що викликає етнічні конфліктів?";

2) культурна дистанція та міжкультурні конфлікти;

3) зміст етнічних конфліктів та специфіка їх розвитку.

Практикум 4 «Взаємозв'язок культури і психології. Кроскультурна психологія» окреслив і поставив за мету вивчення такої проблематики з набуттям відповідних навичок і умінь:

1) типи культур і субкультур;

2) культурний плюралізм;

3) норми та правила поведінки в полі- / мультикультурному суспільстві.

Тема 5 «Полі- / мультикультурна освітня модель як основа формування української громадянської ідентичності» висвітлила такі складові:

1) полі- / мультикультурна освітня модель;

2) структура самобутності та зміст освіти;

3) освітні технології в сучасному світі: їхні сильні та слабкі сторони.

Практикум 5 «Свобода висловлювати бажане, враховуючи думку один одного» включав:

1) індивідуальний проєкт;

2) командний проєкт;

3) індивідульний / командний проєкт.

У межах курсу «Роль полі- та мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов» були проведені інтегровані лекції, що вивчалися в одній галузі магістерської підготовки і не виявляли окремо порушених питань за темами модуля. Тим не менш, у таких лекціях аналізуються основні теорії глобально та локально, причинно-наслідкові зв'язки у всьому наборі тем виділеного модуля. Так, метою теми «Полі- / мультикультурна освіта як соціокультурний та політичний феномен» було забезпечити засвоєння здобувачами освіти знань про полі- / мультикультурну освіту як соціокультурний та педагогічний феномен; про сучасний стан педагогічного знання у галузі полі- / мультикультурної освіти у контексті розвитку сучасного полі- / мультикультурного суспільства; про дефініції полі- / мультикультурність та полі- / мультикультурну освіту, що використовуються в сучасному світовому та національному освітньому просторі.

Актуальність теми зумовлена необхідністю знати сутність полі- / мультикультурної освіти у сучасному полі- / мультикультурному світі.

Знання та вміння, що набувають студенти в результаті освоєння теми, полягають:

1. *Знати*: сутність та механізми протікання полі- / мультикультурних процесів.

2. *Вміти*: вести професійну діяльність у полі- / мультикультурному середовищі, враховуючи особливості соціокультурної ситуації розвитку.

3. *Володіти*: навичками організації міжособистісних контактів, спілкування (у тому числі у полі- / мультикультурному середовищі) та спільна діяльність дітей та дорослих.

Теоретична частина: під час підготовки до відповіді на питання студент повинен вивчити сутність культурологічного підходу в освіті; визначити поняття «полі- / мультикультурність» у сучасній соціокультурній ситуації; сприймати полі- / мультикультурну освіту як соціокультурний феномен; полі- / мультикультурну освіту як освоєння різноманіття різних типів культур, таких як расова, етнічна, соціальна, гендерна та релігійна, для духовного збагачення людини та формування її готовності та вміння жити в полі- / мультикультурному світі, представленому системою загальнолюдських та культурних цінностей, де у діалоговому спілкуванні кожен учасник підтримує та висловлює свою культурну ідентичність, а також проявляє готовність взаємного обміну культурними цінностями, смислами та творчістю.

Рефлексія:

1) сутність культурологічного підходу в освіті;

2) дефініція «полі- / мультикультурність» у сучасній соціокультурній ситуації;

3) сутність полі- / мультикультурної освіти.

Тема заняття 2 – «Міжкультурна компетентність як наслідок полі- / мультикультурної освіти сучасного педагога». *Мета* полягає у забезпеченні засвоєння здобувачами освіти знань про міжкультурну компетентність як результат полі- / мультикультурної освіти дітей та молоді в США; про сучасний стан педагогічного знання у галузі полі- / мультикультурної освіти у контексті розвитку сучасного полі- / мультикультурного суспільства; формування навичок організації різноманітних видів діяльності.

Знання та вміння, що набувають студенти в результаті освоєння теми, що формуються компетенції або їх частини:

1. *Знати:* соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності; сутність та механізми протікання полі- / мультикультурних процесів.

2. *Вміти:* враховувати етнокультурні та конфесійні відмінності учасників освітнього процесу при побудові соціальних взаємодій; організовувати міжособові контакти, спілкування (у тому числі, у полі- / мультикультурному середовищі) та спільна діяльність дітей та дорослих; вести професійну діяльність у полі- / мультикультурному середовищі з огляду на особливості соціокультурної ситуації розвитку.

3. *Володіти:* навичками організації міжособистісних контактів, спілкування (у тому числі, у полі- / мультикультурному середовищі) та спільна діяльність дітей та дорослих.

Актуальність теми зумовлена необхідністю знати сутність полі- / мультикультурної освіти у сучасному полі- / мультикультурному світі, *теоретична частина*: під час підготовки до відповіді на питання студент повинен вивчити сутність міжкультурної компетенції («знання, відносини і практичні вміння, необхідні для функціонування у різноманітному культурному оточенні»), за Дж. Бенксом; вміти аналізувати різні методи та форми формування міжкультурної компетенції в американських школах.

Рефлексія:

1) сутність міжкультурної компетенції;

2) зміст, форми та методи формування міжкультурної компетенції в освітніх установах США;

3) підготувати повідомлення з питань для обговорення;

4) розробити та провести на занятті захід з полі- / мультикультурної освіти, взявши за основу досвід США.

Також розроблений спецкурс передбачав виконання різних типів незалежних *проєктів,* включаючи індивідуальні проєкти, групові проєкти, командну роботу; написання рефератів, зворотній зв'язок після заняття як частина рефлексивного «виносу»; мультимедійні презентації та короткі відеоролики тощо.

Усі завдання мають на меті змусити здобувачів освіти регулярно замислюватися та вправляти нове, розвивати куль-

турну, мовну та мовленнєву обізнаність, таким чином, охоплюючи основні питання модуля курсу.

Власне вчитель на занятті – вчитель / викладач іноземних мов, викладач фахових мов (мов спеціального призначення, мов за професійною направленістю), викладач перекладу проєктує, вводить, пропонує та визначає види самостійної (індивідуальної, групової чи командної) роботи. Однак таке рішення викладача слід узгодити з студентами, які завжди можуть запропонувати обговорити та/або зробити щось інше та запропонувати власні ідеї. Здобувачі освіти також готують свої творчі звіти про виконання та виконання самостійних завдань у формі круглих столів, захисту проєктів, конференцій, рольових ігор, майстер-класів тощо, таким чином, демонструючи набуті та / або вдосконалені навички вирішення професійних проблеми, якщо такі є.

У межах дослідження перед відвідуванням лекції здобувачі освіти ознайомлювалися з теоретичним матеріалом відповідного модуля та питаннями для обговорення на занятті-практикумі. Перша лекція з курсу була вступною та роз'яснювала логіку вивчення модуля, охарактеризувала основні тенденції творчої та самостійної роботи. Самостійна робота реалізовувалася у формі занять і завдань, які студенти обрали для самостійного опрацювання й виконання. Результати повинні бути представлені на занятті до встановленого викладачем терміну. У такий спосіб студенти навчаються і застосовують «м'який» портфель навичок – операційна діяльність (навчання у моменті й ближче майбутнє), стратегічне планування, планування наявних ресурсів, управління часом і регулювання стресовими ситуаціями. Заходи різняться і диференціюються відповідно до рівня їх складності. Заняття-практикуми включають інтерактивні форми навчання, творчі завдання, проєкти, йдуть далі дослідницьким методом; командна робота, робота у малих групах, парна робота, командні / групові / індивідуальні презентації тощо.

Самостійна робота (самостійний проєкт) за вибором і здібностями здобувачів освіти за курсом передбачає такі альтернативні завдання, як:

– виписування з довідкової літератури значення запитуваних понять, наприклад, полі- / мультикультурна та мультикультурна освіта, співвіднесення її з особистим (студентським) розумінням;

– пошук інформації (наприклад, статті) у будь-якому засобі масової інформації, в Інтернеті чи в наукових періодичних виданнях (з 2010 року по теперішній час) з проблем міжкультурної комунікації та підготовка короткого огляду (есе, презентації, доповіді), включаючи особисте бачення й міркування щодо опрацьованого матеріалу;

– обговорення основних проблем культурної та етнічної ідентичності в полі- / мультикультурному суспільстві;

– виявлення письмово вдома чи усно на занятті ознак толерантної та нетолерантної особистості й аналіз способів реакції у таких ситуаціях;

– складання діагностичних засобів для вимірювання етнічної толерантності з подальшим обговоренням результатів;

– виділення «семантичної» властивості національного характеру;

– заповнення особистого портрета та портрету один одного у класі, використовуючи «інші» часто використовувані характеристики;

– складання списку з десяти ознак, властивих «типовому представнику» трьох етнічних спільнот;

– писати вдома або обговорювати на занятті педагогіку мігрантів: навчальні плани, програми, методи, проблеми;

– підготовка доповіді на тему «Етнічна толерантність в українських ЗМІ», «Роль етнопедагогіки в полі-/мультикультурній освіті» тощо;

– виділення та представлення у таблиці (схемі) основних відмінностей між індивідуалізмом і колективізмом як культурними синдромами;

– опис освітньої політики в полі-/мультикультурному середовищі в одній із країн Західної Європи або у регіоні країн Європи, Середньої Азії та Африки (ЕМЕА) тощо.

Виявлено, що незважаючи на те, що всі компоненти курсу (актуальність, мета і завдання, зміст і структура, методологія)

є значущими, власне фасилітативна частина призводить до його найвищого рівня ефективності.

Фасилітацію можна проводити в будь-який момент курсу – на початку модуля, на початку нової презентованої теми, на початку кожного заняття – лекції чи семінару тощо; як продовження після лекції або заняття; на занятті на будь-якому з етапів – наприклад, під час або після обговорення проблематики, аргументації або на стадії завершення дискусії / заняття. Важливо зібрати індивідуальні та групові думки після практики саморефлексії та перенести обговорене у план дій. Фасилітація постає як фундаментальний елемент коучингової технології з позицій діалогової взаємодії.

Аналогічно, коли курс підходить до кінця і настає час сесії для заліку чи іспитів, знову ідеться про застосування фасилітації. З проведенням експерименту й аналізом отриманих результатів, необхідно описати сам спосіб, у який відбувалися зміни до сприйняття студентами навчальної реальності та зміни у ментальній парадигмі щодо освітнього процесу зокрема.

Студентам пропонувалося почати сприймати заліки та іспити як частину фасилитації для перегляду отриманих знань та здобутих навичок – точніше, або набутих, або покращених, а не як оцінювання балами за звичною шкалою їхніх компетенцій викладачем. Такий підхід змінив ставлення до залікових / екзаменаційних зустрічей викладача й студентів, перемикаючи фокус з рівня контролю до рівня фасилітації й підведення підсумків, під час якої кожен студент сам зазначає, що уже є його досягненням і потрібним результатом, а що потребує вдосконалення – через проведення подібних дискусій з позиції партнерства між викладачем і студентом замість «експерт» (викладач чи суб’єкт освітнього (навчального) процесу) і «студент–учень», який постійно відчуває нестачу знань і компетенцій у порівнянні з викладачем і асоціює себе радше з об’єктом навчання, а не рівноправним партнером в освітньому процесі.

Такий підхід у постійному режимі спонукав здобувачів освіти оновлювати вивчений матеріал та заохочував студентів висловлювати свою думку у світлі вивченого.

Водночас, вищезазначене зовсім не означає, що викладачі можуть очікувати, щоб здобувачі освіти взяли на себе абсолютну відповідальність за розробку тем для обговорення та надавали їх у день заліку / іспиту / здійснення оцінювання. Викладачі іноземних мов та фахових мов, як і викладачі перекладу, можуть підготувати матеріал заздалегідь і запропонувати студентам обрати й опрацювати низку питань, які їм більше до вподоби. За певних обставин студентам може бути важко обговорювати й детально розробляти структуру й план відповіді на питання, але можна домовитися про видозміну теми за бажанням здобувача освіти, однак, дотримуватися мети й завдання основної частини курсу.

Нижче наведено список деяких тем, які можуть стати в нагоді для обговорення на занятті або під час оцінювання, таким чином, для завершення курсу у формі фасилітації. Питання для фасилітації отриманих знань і здобутих чи покращених вмінь і навичок студентів під час заліку з курсу «Роль полі- та мультикультурності для майбутніх викладачів іноземних мов» можна запропонувати для вибору у такій послідовності:

1) філософський, соціологічний та культурологічний контексти полі- / мультикультурної освіти;

2) основні поняття полі- / мультикультурної освіти та виховання;

3) принципи, функції, цілі, завдання та зміст полі- / мультикультурної освіти;

4) етнопедагогіка як частина полі- / мультикультурної освіти;

5) взаємозв'язок полі- / мультикультурної освіти та інтернаціонального виховання;

6) поняття «толерантність»: термінологія, семантика, категорії, функції;

7) соціальні форми толерантності;

8) етнічна толерантність;

9) толерантність у повсякденному усвідомленні;

10) толерантність і релігія;

11) міжнародна комунікація як соціальна потреба полі- / мультикультурного суспільства;

12) культура міжетнічного (міжнаціонального) спілкування: форми, структура, зміст;

13) мова як елемент культури та засіб міжетнічного (міжнаціонального) спілкування;

14) полі- / мультикультурний діалог як фактор розвитку єдиного гуманітарного простору;

15) історичні передумови полі- / мультикультурної освіти в США та Канаді;

16) Західна Європа. Загальноєвропейська політика. Полі- / мультикультурна спрямованість освіти у Великобританії, Німеччині, Франції, Бельгії;

17) полі- / мультикультурні орієнтири освітньої політики;

18) державна політика у сфері освіти в полі- / мультикультурному середовищі в країнах Балтії та Східної Європи;

19) нормативно-правові основи полі- / мультикультурної освітньої політики України;

20) моноетнічні школи;

21) багатонаціональні школи;

22) підготовка полі- / мультикультурного викладача, який готується стати філологом чи викладача іноземних і фахових мов;

23) навчальні очікування викладача від студента. Виховний культурний стиль студента;

24) мігрантська педагогіка. Освіта іммігрантів. Культурний шок;

25) двоетнічність, поліетнічність. Двомовне навчання;

26) основне законодавство у сфері полі- / мультикультурної освіти в США та Україні: порівняльний підхід;

27) основне законодавство у сфері полі- / мультикультурної освіти в США та Україні: контрастивний аналіз;

28) цілі, завдання, принципи полі- / мультикультурної освіти в США, Великобританії, Австралії та Україні;

29) полі- / мультикультурна освіта в англомовних країнах та Україні;

30) підходи до розробки змісту полі- / мультикультурної освіти в англомовних країнах та Україні.

Питання для обговорення як фасилітативна частина під час заліку чи іспиту призначені лише для альтернативних

цілей і можуть відрізнятися від заняття до заняття, від території до території, від мови до мови. Наприклад, якщо здобувачі освіти вивчають німецьку мову, можна змінити питання та попросити здобувачів освіти обговорити, порівняти або зіставити підходи до полі- / мультикультурної освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії тощо. Аналогічно це стосується Італії (різні регіони Італії), островів – італійських та Мальти, Іспанії та Мексики, а також Чилі, Аргентини та інших країн Латинської Америки, Португалії та Бразилії тощо.

Формування полі- / мультикультурності у національних та / або міжнародних класах може здійснюватися шляхом впровадження у середніх та вищих навчальних закладах навчальних програм, які передбачають певну орієнтацію на глобальні тенденції, які охоплюють політичні, економічні та соціальні події. Спецкурс був насамперед спрямований на формування полі- / мультикультурних ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів іноземних мов, ефективним методом при цьому було використання автентичних матеріалів, елементів національної культури та особистий комунікативний досвід у процесі навчання професійного міжкультурного спілкування.

Як було зазначено у теоретичній частині дослідження, у вітчизняній теорії та практиці навчання іноземних мов дослідниками обґрунтовувалася визначальна роль здобувачів освіти як культурно-історичних суб'єктів. Тому, їхня самоідентифікація як полі- / мультикультурних суб'єктів у спектрі культур може розглядатися і процесом, і результатом навчання. У результаті мовної полі- / мультикультурної освіти майбутні викладачі розширювали власний соціокультурний простір з подальшим визначенням свого місця у спектрі культур країн рідної та мов, що вивчаються. Залучення в до культури країни мови, що вивчається, вивчення мови та культури є найбільш актуальними проблемами у викладанні іноземних мов.

Важливе значення мало акцентування уваги майбутніх викладачів іноземних на використанні мови у певних соціальних та культурних ситуаціях. Так, знання норм поведінки, цінностей, правил спілкування необхідно як для вибору вірного мовного регістру, так і для розуміння контексту мовленнєвої

культури. Здобувачі освіти розуміли, що вивчаючи іноземну мову, людина проникає у нову національну культуру, тобто. осягає те багатство, яке зберігає мову, що вивчається.

Щоб забезпечити оптимальні умови для ціннісно-культурного орієнтування студентів, ми зосередилися на полі- / мультикультурній спрямованості мовної підготовки та ціннісно-культурному розмаїтті тематичного наповнення навчально-методичних матеріалів, що відповідає кожному типу культури в рамках професійної підготовки.

Змістове наповнення розробленого спецкурсу зумовило предметно-смислове поле лінгвокультурологічних дисциплін на основі інтеграції, що сприяло формуванню професійної та міжкультурної компетентностей та загальної культури. У запропонованих для вивчення темах актуалізувалися лінгвокультурологічні поняття, міфологізовані культурно-мовні одиниці, символи, стереотипи, зразки, структурно-ієрархічна система цінностей, ціннісні домінанти культур, образи (як найважливіша мовна сутність, в якій міститься основна інформація про зв'язок слів з культурою, духовним життям іншої культури), концепти як предмет емоцій, тексти культури як сукупність культурно-маркованих знаків, відповідні їхні лінгвокультурологічні цінності. Це впливало на розвиток ціннісно-смислових міждисциплінарних професійно значущих компетенції, що формуються на основі знань про культуру країн мов, які вивчаються, їхню історію, ментальність, систему цінностей, про культуру та міжкультурну комунікацію, комунікативний акт як систему; розглядаються також основні фактори національної концептосфери та ін. Все це дозволяє комплексно розглядати мову та культуру як світ цінностей та смислів, світ знаків та символів, світ артефактів Така активізація аксіологічного потенціалу лінгвокультурологічних дисциплін у системі полі- / мультикультурної освіти майбутніх викладачів іноземних мов дозволяла моделювати світ у ціннісних ракурсах, розглядати мову як частину культури, розвивати емоційно-ціннісне ставлення до мови на основі творчості. Таким чином, інтегрований спецкурс був спрямований на вирішення міждисциплінарних цілей і завдань, на розвиток мотивації до

особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку викладача іноземних мов, засвоєння ним культурних цінностей, на вироблення прагнення робити свій внесок у створення універсальних та професійних цінностей, на ціннісне самовизначення у сучасному полі- / мультикультурному світі. Ознайомлення з навчальним матеріалом спецкурсу та засвоєння матеріалу допомогло розвитку рис полі- / мультикультурної особистості, зокрема аспектів, які відображають *світоглядні та пізнавальні критерії*, а також критерії *діяльнісної рефлексії*, що є важливими для формування полі- та мультикультурної компетентності майбутнього педагога.

4.3. Формування полі- / мультикультурної мовної особистості майбутніх викладачів іноземних мов

Науково-дослідна робота була важливою частиною формування полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов. Вона дозволила вивчати та аналізувати окремі питання, осмислювати їх глибше, творчо підходити до вирішення професійних проблем. Студентська науково-дослідна робота здійснювалася у рамках наукових гуртків, груп для обговорення проблемних питань, цілеспрямовано організованих спільнот. Результати досліджень, що проводилися, відображаються у семестрових роботах, дипломних проєктах, були представлені на наукових конференціях, конкурсах. Зазначене ще раз підкреслило, що науково-дослідна робота через такі інструменти й прийоми виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов може сприяти формуванню інтересу до наукової роботи надалі.

Однією з ефективних форм науково-дослідної роботи з формування компонентів полі- / мультикультурності була розробка здобувачами освіти *наукових проєктів з міжкультурних комунікацій*, які розглядали різні аспекти формування полі- / мультикультурної свідомості та, зазвичай, мали чітко визначену послідовність. На початковому етапі відбувався обмін знаннями про культурну ідентичність народів світу та їхні мовні особливості; на другому, – усвідомлення здобувачами

освіти національно-культурної специфіки поведінки і мотивів людської діяльності; на третьому, – самостійний пошук вирішення життєво значущих проблемних ситуацій міжкультурного характеру. Групи здобувачів освіти формувалися з урахуванням психологічної сумісності, у кожну групу включалися здобувачі освіти з різною мірою володіння іноземною мовою. Група обирала завдання, і для його виконання відбувався розподіл ролей. Кожен студент отримав самостійну ділянку роботи у проєкті. Слід пам'ятати, що для того, щоб виконати всі завдання проєкту, здобувачі освіти повинні мати певні інтелектуальні, творчі та комунікативні вміння. До них можна віднести вміння працювати з текстом (виділяти головну думку, вести пошук необхідної інформації), аналізувати інформацію, робити узагальнення та висновки, працювати з різними довідковими матеріалами. До творчих умінь можна віднести уміння генерувати ідеї (для цього потрібні знання у різних галузях). Завданням навчання різним видам мовленнєвої діяльності є формування багатьох із вищеназваних умінь.

Отже, для успішного використання методу проєктів потрібна систематична та постійна підготовка, яка повинна проводитися паралельно з роботою студентів над конкретним проєктом. Ця підготовча робота має здійснюватися в рамках цілісної системи навчання у закладах вищої освіти, і не обов'язково повинна передувати роботі студентів над проєктом. На кожному етапі роботи над проєктом студент має виявляти самостійність та творчість, спрямовувати визначення проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Проєктний метод при вихованні полі- та мультикультурності особистості майбутнього педагога відзначився певними перевагами: високий рівень комунікативності та активне включення здобувачів освіти у навчальну діяльність; особиста відповідальність за просування у навчанні; робота над проєктом поєднувалася зі створенням міцної та мовленнєвої баз у майбутніх викладачів; використання методу проєктів дозволило створювати умови для розвитку особистості здобувача освіти, тому що він розвиває активне самостійне мислення та навчається не просто запам'ятовувати та відтворювати

знання, які дає йому вищий навчальний заклад, а вміти застосовувати їх на практиці; процес роботи над проєктом стимулює студентів бути діяльними; при захисті проєктів студент постає як індивідуальність, особистість, яка здатна як оцінювати дійсність, так і проєктувати які-небудь необхідні зміни для покращення рівнів володіння іноземною мовою.

Наукова творчість представлена переважно проєктною діяльністю здобувачів освіти у рамках таких тем: «Зміна парадигм у мовознавстві»; «Нова парадигма знань і місце в ній лінгвокультурології»; Проблема «мова – культура» у світовій і вітчизняній науці»; «Взаємозв'язок мови і культури»; «Полі- / мультикультурна мовна особистість».

Таким чином, використання таких форм роботи з виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов як наукова творчість і метод проєктів сприяло формуванню системи, пов'язаної з лінгвокультурними знаннями; на основі інтерсоціальних цінностей, міжкультурної комунікативної компетентності, а також на основі рефлексивних навичок та адекватної самооцінки студентів через призму розвитку емоційної саморегуляції, стимуляція й усвідомлення процесів у здобувачів освіти до постійного культурно-духовного розвитку та самореалізації у педагогічній та культурно-творчій, мовно-естетичній діяльності.

Однією з пріоритетних вимог потенційних роботодавців сьогодні є професійно-практична компетентність працівника. Тому, власне проходження виробничої практики на узгоджених з університетом підприємствах, які, у свою чергу, відзначаються своєю транснаціональною та / або міжнародною діяльністю за статутними документами, дозволило здобувачам освіти оцінити рівень своєї компетентності та визначити необхідність його коригування у процесі навчання у закладі вищої освіти. Отже, черговим напрямом ефективного виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов і стало проходження ними *виробничої практики,* метою якої був(-ло) розвиток професійно-педагогічних здібностей; оволодіння основами педагогічної майстерності, вміннями та навичками самостійного ведення навчально-виховної та

викладацької роботи; набуття навичок педагога-дослідника, який володіє сучасним інструментарієм науки для пошуку та інтерпретації інформаційного матеріалу з метою його використання у педагогічній діяльності.

Завданнями виробничої практики були такі: сформувати уявлення про зміст навчального процесу за напрямом підготовки; розвинути аналітичну та рефлексивну діяльність викладачів-початківців; сформувати вміння підготовки та проведення навчальних занять зі здобувачами освіти, у тому числі з використанням інформаційних технологій; вивчити методики викладання, підготовки та проведення лекційних та семінарських занять зі здобувачами освіти молодших курсів та закріпити теоретичні знання у цій галузі на практиці. Залучаючи здобувачів освіти до проходження практики ми не ставили за мету сформувати викладача, а припускали створення умов для придбання магістрантами власного педагогічного досвіду, для вироблення відповідного професійного мислення та світогляду.

Успішність діяльності педагога залежить не тільки від його особистих якостей, а й від цілеспрямованого використання комплексу засобів педагогічної комунікації. Наслідування, як слідування якомусь прикладу, образу використовується викладачем не як засіб навчання, а радше як засіб спілкування. Слід врахувати, що наслідування змінюється у зв'язку з віком, з придбанням знань, досвіду, тому викладачеві небайдуже, що наслідують і кого наслідують студенти. Поступово викладач від природного, несвідомого наслідування веде студентів до усвідомленого наслідування якихось зразків поведінки та стосунків з іншими людьми. Тому, розроблена комплексна програма педагогічної практики була спрямована на формування таких умінь:

– проєктувальні (вміння створювати плани та стратегії для реалізації робіт будь-якого виду);

– адаптаційні (вміння адаптувати свій план до конкретних умов та обставин навчання);

– організаційні (вміння організовувати роботу будь-якого виду);

– мотиваційні (вміння стимулювати студентів до навчання та розвитку);

– комунікативні (вміння ефективно спілкуватися зі студентами під час занять та в позаурочний час);

– контрольні (вміння контролювати та оцінювати роботу студентів та здійснювати самоконтроль);

– пізнавальні (вміння здійснювати науково-дослідницьку діяльність та розвивати свої пізнавальні здібності).

Унаслідок проходження педагогічної практики магістрант набуває професійної компетенції, відповідної педагогічної діяльності, здатність розробляти навчальні програми та методичне забезпечення для викладання дисциплін у вищих навчальних закладах, а також застосовувати сучасні методи та методики у процесі їх викладання.

Практика сприяла розвитку самостійної роботи здобувачів освіти. У процесі проходження практики здобувачі освіти навчилися самостійно відбирати та систематизувати інформацію у рамках поставлених перед ними завдань; застосовувати отримані знання практично; вивчати технологію та обладнання, що використовуються у межах конкретного виробництва; розвивати навички роботи у колективі; здійснювати самоконтроль.

Навчання за допомогою проходження практики необхідно розглядати як багатогранну та взаємозумовлену діяльність здобувачів освіти та викладачів, спрямовану на розроблення викладачем індивідуальної програми практики, що передбачає перелік основних питань, які підлягають самостійному вивченню студентом за умов можливостей конкретного підприємства; термінів виконання індивідуальних завдань, включаючи збирання фактичних матеріалів для підготовки курсових та дипломних проєктів; сприйняття, усвідомлення, переробку та оволодіння студентом інформації, отриманої у процесі навчання та у період проходження практики; бажання апробувати отримані у закладі вищої освіти знання на практиці; організацію викладачем самостійної, свідомої, раціональної, результативної діяльності студента з оволодіння ним навчальною інформацією, її застосуванням та закріпленням на практиці.

Важливим під час проходження виробничої практики майбутніми викладачами іноземних мов було налагодження педагогічної комунікації, зокрема іноземною мовою. Адже відомо, що взаємини педагога та студентів – явище не стихійне, а цілком кероване, організоване, що змінюється у потрібному напрямку. Навчитися управляти ситуаціями можна, використовуючи різні засоби професійного спілкування.

Під час проходження виробничої здобувачі освіти набували основних якостей та проявів професіоналізму викладача іноземної мови, який на нашу думку, полягав у тому, що він, володіючи знаннями про мову та іноземну мову, зокрема, здатний і вміє встановлювати контакт зі своїми студентами та підтримувати його для того, щоб допомогти їм опанувати іншомовними засобами вираження думки, а також способами її формування іноземною мовою.

Основними компонентами педагогічного професіоналізму викладача іноземної мови є такі три блоки: *грамотність* (знання), вміння як здатність викладача використовувати наявні у нього знання у педагогічній діяльності, в організації взаємодії; *професійно-значущі особисті якості*, наявність яких невіддільна від самого процесу педагогічної діяльності. Засоби педагогічної комунікації представлені, насамперед, засобами впливу (педагогічний такт та авторитет), а також психолого-педагогічними засобами (наслідування, сугестія, переконання, зараження).

Під час педагогічної практики майбутні викладачі іноземних мов мали можливість розвинути свою педагогічну творчість, оскільки великий акцент покладається на розробку та проведення *виховних заходів міжкультурної спрямованості* для інших здобувачів освіти. Успішна організація виховного процесу на педагогічній практиці забезпечувалася відповідними засобами, що відповідали цілям та завданням даного виду практичної діяльності здобувачів освіти. Особливою рисою педагогічної творчості під час педагогічної практики став пошук нестандартних способів вирішення виховних завдань, зокрема, у проведенні виховних заходів міжкультурної спрямованості. У діяльності здобувачів освіти у період педагогічної

практики такий аспект творчості проявлявся на різних рівнях, включаючи застосування відомих методів у нових умовах та імпровізацію, яка передбачала несподіване знаходження ефективного рішення та його негайне втілення у практику проведення виховних заходів міжкультурної спрямованості.

Тому, під час педагогічної практики майбутні викладачі іноземних мов мали можливість розвинути *світоглядно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексивний та мотиваційно-комунікативний критерії* підготовки до проведення виховних заходів міжкультурної спрямованості з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти. Проведення виховних заходів з полі- / мультикультурної спрямованості зі студентами дозволило практикантам отримати чітке уявлення про специфіку залучення вихованців до національної та інших культур з урахуванням їхніх вікових особливостей. Така педагогічна практика сприяла формуванню компетенцій майбутніх викладачів іноземних мов, що необхідні для ефективного проведення виховного процесу.

Ще одним важливим напрямом реалізації технології виховання полі- та мультикультурності майбутніх вчителів іноземної мови була *позааудиторна виховна робота*. Вона включала різноманітні форми роботи соціокультурного характеру, які проводилися зі здобувачами освіти поза межами навчальної роботи. Це дозволяло забезпечити полі- / мультикультурний розвиток особистості та закріплювати одержані знання. Позааудиторна робота проводилася у кількох напрямках. В інформаційно-свідомому плані вона дозволила охопити та обговорити ті питання, які не включені до програми, але мають важливе значення для майбутньої професійно-педагогічної діяльності викладача іноземної мови. Позааудиторна робота також була спрямована на організацію змагальних форм із вивчених питань. Було проведено факультетську *олімпіаду з міжкультурних комунікацій,* що складалася з різних етапів (електронне тестування Олімпіад, конкурс на найкращий конспект позакласного заходу, крос-культурне аналітичне есе тощо). Усередині факультетські конкурсні заходи можуть

розглядатися як підготовка здобувачів освіти до таких заходів більш серйозного рівня.

З погляду на формування полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов дієвими можливостями були тренінгові вправи. Їхнє виконання допомагало студентам відчути специфіку різних професійних ситуацій, побачити деякі професійно-методичні проблеми зі сторони, здійснювати взаємодію з представниками групи.

Реалізація ідеалів полі- / мультикультурного освітнього простору передбачає виховання почуттів толерантності, чуйності, відкритості, доброзичливості. Розвиток толерантності здобувачів освіти відбувається на основі отримання живих вражень, цілісних уявлень, правильних понять та вірних суджень про себе самого та інших. Це відбувається на основі пробудження інтересу до іншого. Через насичення середовища заходами, пов'язаними з проявами толерантності, відбувається залучення, освоєння, засвоєння та поширення досвіду толерантної взаємодії з іншими.

Однією з форм позааудиторної роботи була організація діяльності тренінгового *Центру розвитку міжкультурних комунікацій та толерантності*, діяльність якого розкривала соціально розвивальний потенціал іноземної мови, який полягає в «досить широких можливостях для оволодіння механізмами, нормами, стратегіями, тактиками соціальної взаємодії». Для його реалізації необхідно інтенсифікувати процеси міжособистісної взаємодії через активне включення здобувачів освіти у соціально-комунікативну діяльність, максимально наближену до дискурсу, що виникає у мовному середовищі.

У межах дослідження ми виділили кілька ключових особливостей технології розвитку міжкультурних комунікацій та толерантності, що сприяють підвищенню ефективності виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов: орієнтація на соціокультурний розвиток особистості; створення умов розширення комунікативного досвіду іноземною мовою; створення умов розвитку діалогічних умінь іноземними мовами.

Розглянемо ці особливості дещо докладніше.

1. *Орієнтація на розвиток особистості.* В основу іншомовного комунікативного тренінгу покладено активну соціальну підготовку здобувачів до здійснення комунікації іноземною мовою у сфері міжособистісної взаємодії. Мета використання цієї технології полягає в тому, щоб навчити здобувачів освіти бачити соціальну природу міжособистісної взаємодії та розвинути у собі іншомовні комунікативні вміння, необхідні для повноцінного ефективного спілкування. У межах роботи групи передбачається навчити здобувачів освіти новим способам комунікативної взаємодії з партнером зі спілкування декількома іноземними мовами і навчити їх свідомо, а не спонтанно, вибирати способи комунікації й створювати адекватні ситуації для ефективного спілкування. У ході іншомовного комунікативного тренінгу створюються умови для розвитку перцептивних та інтерактивних умінь діалогічного спілкування іноземною мовою. Це досягається за рахунок використання методів активного навчання, які мотивують здобувачів освіти до самостійного та творчого освоєння навчального іншомовного матеріалу в процесі навчання, забезпечують емоційно-особистісне сприйняття інформації, а також сприяють сталому та тривалому залученню всіх учасників до спільної діяльності іноземною мовою.

2. *Створення умов розширення комунікативного досвіду іноземними мовами.* У ході іншомовного комунікативного тренінгу мають можливість проаналізувати отриманий раніше соціально-комунікативний досвід у рідній та іноземній мовах, виявити можливі дефіцити або недостатню сформованість будь-яких іншомовних комунікативних навичок чи умінь, отримати від викладача нові, ефективніші моделі та апробувати їх на практиці у процесі групової взаємодії. Важливу роль у цьому процесі відіграє можливість отримання зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок є відомостями, які людина отримує від інших учасників групи щодо своєї поведінки, рис характеру, комунікативної діяльності тощо. За допомогою зворотного зв'язку відбувається формування та розвиток навичок та умінь самостійного аналізу та оцінки результатів спільної та індивідуальної діяльності. Учасники тренінгу пере-

осмислюють свою поведінку, аналізують новий, отриманий у тренінгу комунікативний та соціальний досвід. Завдяки отриманню зворотного зв'язку людина на основі результату, що досягається у ході взаємодії з іншими людьми, може коригувати свою подальшу комунікативну поведінку.

3. *Створення умов розвитку діалогічних умінь іноземними мовами*. У процесі навчання іноземним мовам під впливом різних факторів іншомовні комунікативні навички та вміння здобувачів освіти формуються різними темпами. Етап первинного аналізу комунікативно-діалогічної ситуації, що входить до складу іншомовного комунікативного тренінгу, передбачає проведення аналізу іншомовної комунікативної ситуації з метою виявлення частково сформованих або несформованих іншомовних комунікативних навичок та умінь та їх корекції. Етап пошуку ефективних способів здійснення діалогічної взаємодії спрямований на заповнення необхідних прогалин або повну заміну неефективних способів мовленнєвої діалогічної діяльності більш ефективними. Інші етапи іншомовного комунікативного тренінгу передбачають активне відпрацювання оновлених комунікативних навичок та умінь на мікро- і макрорівнях у процесі активної групової соціальної взаємодії за участю операцій комбінування, трансформації, репродукції інформації. У разі комбінування мовного матеріалу, такий підхід сприяє кращому й міцнішому засвоєнню граматичних і лексико-семантичних зразків. Постійна трансформація вже засвоєного мовного матеріалу сприяє розвитку мовного здогаду, а також досконалості.

У межах діяльності *Тренінгового центру розвитку міжкультурних комунікацій* здобувачі освіти були залучені до різних видів діяльності з іноземної мови за такою тематикою: опис культури та її плюралістичні аспекти; різноманітність та специфіка культур; взаємодія між культурами; еволюція культури, культурні зміни, взаємодія культур; міжкультурна комунікація, культурні перешкоди у комунікації, теорії міжкультурної комунікації; різноманітність виховних підходів у культурі; вербальна (мовленнєва) та невербальна комунікація; різні мовні практики та способи мислення, пов'язані з культурою;

самоідентифікація та взаємини між представниками різних національностей; культурні відмінності та становлення психосоціальної ідентифікації; зняття відмінностей (асиміляція), закріплення відмінностей (сегрегація); етноцентризм, расизм, дискримінація; стереотипи; взаєморозуміння культур, бюрократія та становище меншин, соціополітичні аспекти.

Комунікативна складова пов'язана з практичною реалізацією виховання полі- та мультикультурності у вигляді іншомовного комунікативного тренінгу, орієнтованого на розвиток міжкультурної комунікативної компетенції. Удосконалення комунікативної компетенції в іншомовному комунікативному тренінгу стає можливим завдяки розвитку спільних та спеціальних комунікативних умінь. У ході тренінгу відбувалася передача нових знань та способів здійснення діяльності з їх подальшим активним відпрацюванням у різних навчально-мовленнєвих ситуаціях.

У ході тренінгу за допомогою використання методів активного навчання та розширення комунікативного досвіду учасників відбувається вироблення нових способів комунікативної взаємодії з партнером зі спілкування (встановлення контакту, прогнозування поведінки партнера, вирішення конфліктних ситуацій та ін.), відпрацювання яких відбувається у процесі активного відтворення. Ефективність засвоєння нових способів комунікативної взаємодії з партнером зі спілкування досягається за рахунок інтенсифікації та діалогізації спільної діяльності.

Іншомовний комунікативний тренінг був орієнтований на соціальний розвиток особистості. Соціальний розвиток особистості засобами іншомовного комунікативного тренінгу забезпечується за рахунок самої структури побудови тренінгових занять, що передбачає обов'язковий етап інтенсивного спілкування та міжособистісної взаємодії, а також за рахунок змісту вправ, спрямованих на практичне відпрацювання нових способів діяльності при взаємодії з іншими учасниками тренінгу.

Завдяки тренінгу учасники мали можливість проаналізувати свій отриманий раніше соціально-комунікативний досвід, виявити можливий дефіцит або недостатню сформо-

ваність будь-яких умінь або навичок взаємодії, отримати нові. Найефективніші моделі комунікативної діяльності студенти могли відпрацювати на практиці у процесі групової взаємодії.

Загальна структура етапів іншомовного комунікативного тренінгу будується з урахуванням особливостей навчання іноземної мови у закладах вищої освіти.

Перша частина передбачає аналіз іншомовної комунікативної ситуації з метою виявлення частково сформованих або несформованих іншомовних комунікативних навичок та умінь та їх корекції, друга – активне відпрацювання оновлених комунікативних навичок та умінь на мікро- та макрорівні у процесі активної групової соціальної взаємодії. Так, нами була розроблена система вправ іншомовного комунікативного тренінгу, що містить такі нижчезазначені види:

– *комунікативно-стимулювальні вправи*: такі вправи використовуються на вступно-ознайомлювальному етапі комунікативного тренінгу та націлені на створення сприятливих умов для майбутньої комунікативної діяльності іноземною мовою. До них відносяться різні види вправ: вправи-розминки (англ. *warming-up exercises*), вправи-«криголами» (англ. *ice-breakers*), вправи для згуртування групи (англ. *team-building exercises*), «мала розмова» (англ. *small-talk*) і т.д.;

– *комунікативно-аналітичні вправи:* на етапі ознайомлення з іншомовною комунікативною ситуацією студентам пропонуються до розгляду ситуації міжособистісної взаємодії іноземною мовою, які демонструють різні моделі соціально-комунікативної поведінки. Після ознайомлення з отриманим матеріалом – на етапі аналізу соціально-комунікативних елементів іншомовної комунікативної ситуації, їм необхідно письмово відповісти на низку питань тесту, спрямованого на виявлення рівня розвитку умінь мовної, мовленнєвої, соціокультурної та навчально-пізнавальної компетентностей у складі іншомовної комунікативної. Здобувачі освіти виконують завдання, опираючись на власні знання та життєвий та комунікативний досвід, отриманий раніше. Після виконання тесту проводиться міні-дискусія: обмін думками. На етапі

узагальнення отриманих даних викладач-тренер підбиває підсумки, виділяє необхідні елементи, що потребують корекції чи освоєння компонентів перелічених умінь;

– *комунікативно-конструювальні вправи*: на основі даних, отриманих після аналізу студентами іншомовних соціально-комунікативних ситуацій, викладач-тренер проводить коригування засвоєних раніше неефективних способів іншомовної комунікативної діяльності у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Навчання на цьому ступені відбувається з опорою на положення теорії поетапного формування розумових дій за П. Гальперіним. На мотиваційному етапі відбувається підготовка до виконання дії у вигляді посилення пізнавальної мотивації та формування у студентів – майбутніх викладачів іноземних мов, установки на необхідність засвоєння нового матеріалу. На етапі формування орієнтовної основи майбутньої дії викладач-тренер знайомить студенів з новою діяльністю, демонструючи їм технологію здійснення нової дії через систему орієнтирів, необхідних її виконання;

– *комунікативно-розвивальні вправи*: у межах іншомовного комунікативного тренінгу вони спрямовані на активне застосування засвоєної соціально-комунікативної поведінки у різних ситуаціях іншомовного міжособистісного спілкування, максимально наближеного до реальних умов комунікації. Вони можуть бути реалізовані в ігровій чи дискусійній формі;

– *комунікативно-рефлексивні вправи*: такі вправи застосовуються на завершальному етапі іншомовного комунікативного тренінгу, коли студентам необхідно підбити підсумки спільної комунікативної діяльності. Процес отримання зворотного зв'язку у цих вправ може бути організований викладачем-тренером у вигляді гри, дискусії або анкетування.

Важливим напрямом у позааудиторінй роботі було створення полі- / мультикультурного освітнього простору, який передбачає виховання почуттів толерантності, чуйності, відкритості, доброзичливості. Розвиток толерантності здобувачів освіти відбувався на основі отримання яскравих вражень, цілісних уявлень, правильних понять та вірних суджень про себе самого та інших. Це відбувалося на основі пробудження інтересу до

комунікантів іншої культури. Через насичення середовища заходами, пов'язаними з проявами комунікативної толерантності, відбувається залучення, освоєння, засвоєння та поширення досвіду толерантної взаємодії з іншими. Проведення тренінгів з формування толерантної міжособистісної взаємодії, дискусій, круглих столів, семінарів з проблем толерантності прискорює процес засвоєння та застосування у практичній діяльності та спілкуванні етичних принципів толерантності.

Навчання навичкам діалогового спілкування, знаходження компромісу в дискусії, відстоювання своєї позиції сприяє виробленню у здобувачів освіти вміння нейтралізувати негативні тенденції та явища, що загрожують стабільності середовища, оскільки освітнє середовище закладу вищої освіти є важливою умовою формування особистості студента, майбутнього спеціаліста, оскільки створює необхідний позитивний образ у сфері відносин, в основі яких лежить толерантність. Необхідно також враховувати, що в умовах толерантного середовища всі учасники освітнього процесу отримують не тільки знання та інформацію про толерантність, а й, насамперед, набувають досвіду життя у відкритому демократичному суспільстві, в якому свобода кожного розвивати свою індивідуальність не обмежується рамками неприйняття, відчуженості, ворожнечі незалежно від соціокультурної приналежності кожного учасника.

Отже, полі- / мультикультурна освіта має великий виховний потенціал, розвиває у здобувачів освіти такі якості, як патріотизм, інтерес до культур народів інших країн світу, культури міжнаціонального спілкування. Вона здатна також активізувати творчий потенціал особистості, створити педагогічні умови для участі здобувачів освіти у різних формах діяльності з вивчення, збереження та творчого розвитку традиції різних етнічних культур. Ми встановили, що полі- / мультикультурна освіта як якісна характеристика перебуває у тісній взаємодії з багатьма параметрами особистості спеціаліста. Таким чином, діяльність тренінгового *Центру розвитку міжкультурних комунікацій та толерантності* забезпечила формування, розвиток та вдосконалення загальнокультурних,

загальнопрофесійних та професійних компетенцій, активізувала творчий потенціал у здобувачів освіти; сприяла формуванню суб'єктної пізнавальної позиції майбутніх викладачів іноземних мови, формуванню їхнього полі- / мультикультурного світогляду; сприяла розвитку дослідницької та проєктної діяльності майбутніх викладачів іноземних мов.

Організація *культуротворчих мовно-естетичних заходів* стала новим дієвим напрямом у змісті виховання полі- / мультикультурності. Це допомагає мотивувати здобувачів освіти до соціокультурної активності та сприяє їх особистісному розвитку. Вивчення іноземних мов та культур країн надає можливості формувати художньо-естетичну культуру особистості у єдності знань, ціннісних орієнтацій, уподобань та ідеалів. Це сприяє підвищенню рівня естетики поведінки, орієнтованої на «діалог культур», поваги до іншої думки співрозмовника та толерантного ставлення до партнера. Крім того, такі заходи сприяють розвитку творчих здібностей, таких як ініціативність, творча уява та здатність подолувати стереотипи мислення.

Художньо-естетичне виховання здобувачів освіти, зокрема майбутніх викладачів іноземних мов, передбачає систематичний розвиток їх особистості. Це охоплює ознайомлення з культурою країни, мову якої вивчається, а також її цінностями. Важливо розвивати у студентів сприйняття прекрасного в мистецтві такої країни, розвивати естетичні погляди, почуття, смаки та потребу у створенні прекрасного.

Також важливо формувати у них дбайливе та відповідальне ставлення до культури та до інших культур. *Художня творчість* є важливим аспектом цього виховання, оскільки її наявність допомагає розвивати яскраво виражений емоційний компонент у студентів, що може базуватися на різних типах мислення, включаючи абстрактно-логічне і наочно-дієве мислення. Таким чином, задоволення естетичних потреб може мати багатоаспектний характер. Одним з найбільш ефективних способів залучення до національно-культурного надбання народу є *інтеграція мистецтв* у процес вивчення іноземної мови та культури.

Інтеграція образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, музичної творчості, театралізованих та ігрових дій сприяла створенню цілісного уявлення про національні та загальнолюдські цінності, а також їхню взаємодію в процесі виховання. Разом з розвитком художньої освіти, формуванням естетичного смаку та уяви, прагненням до досягнення високої естетики спілкування та розвитком творчих потреб, ці напрямки стають основою художньо-естетичного виховання студентів. Проте, саме розвиток особистості, її творча самореалізація та спроможність діяти за законами краси, є головною метою естетичного виховання. Насичення оточення естетичними елементами не гарантує розвитку особистості.

Естетична складова полі- / мультикультурного виховання полягає в формуванні естетично розвиненої особистості, яка є гармонійною, має внутрішній «культурний стрижень», що дозволяє їй повноцінно спілкуватися з прекрасним та брати активну участь у його створенні. Така особистість має розвинений естетичний смак, естетичне почуття, гнучкість та оригінальність мислення, а також є відкритою для міжкультурного діалогу. Художня освіта та ознайомлення зі скарбницею світової культури та мистецтва є необхідними умовами для досягнення цієї мети.

Здобувачі освіти розробили різноманітні художньо-естетичні виховні заходи, такі як вікторини, драматизації та рольові ігри з використанням міфологічних персонажів та літературних героїв країни, що вивчається. Вони не обмежувалися тільки казковими та міфологічними сюжетами двомовного контексту, але також створювали мовно-розвивальне полі- / мультикультурне середовище. Інтегративне вивчення декількох мов дозволяло максимально враховувати культурні особливості та мотиваційну сферу студентів.

Художньо-естетичне виховання відбувалося у інтонаційно-образному, лінгвокультурологічному, комунікативному напрямах з опертям на програми полі-художнього розвитку, педагогічної підтримки самостійного створення здобувачами освіти творчих проєктів з предмету, опираючися на особливі педагогічні умови та технології навчання та виховання.

Звісно ж важливо відзначити також, що національно-специфічні ознаки культури виявляються лише за її взаємодії з іншою культурою. Взаємодія, діалог з іншою культурою є неодмінними умовами усвідомлення та закріплення її національно-специфічних особливостей. Звідси випливає, що найефективніше засвоєння іншомовної культури у процесі спів-вивчення мови та культури можливе за умови організації діалогу двох культур (рідної та іншомовної). Тому, ми вважали за необхідне у процесі виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов використовувати англомовні народні казки та міфи як засоби формування вторинної мовної особистості, порівнюючи їх, для виявлення спільних і національно-специфічних особливостей взаємодіючих культур.

У процесі організації та проведення культурно-масових заходів було враховано специфіку культурно-духовного та мовленнєвого розвитку здобувачів освіти, що дозволило реалізувати художньо-естетичну творчість, а саме*: кураторські години* «Аукціон інтерсоціальних цінностей», «Етичні основи міжкультурної комунікації», *соціально-психологічні тренінги:* «Толерантність – основа міжкультурної взаємодії», «Сучаний викладач – медіатор культур», *панельні дискусії:* «Коучингові технології для цілей ефективної мовленнєвої діяльності», «Технологія діалогового виховання».

Позааудиторні заходи сприяли як моральному, так і естетичному розвитку здобувачів освіти, формуючи їхній культурний кругозір. Значну роль відіграють у такому разі мотивація, естетичний смак, творча ініціатива та уява, а також характер культуротворчої діяльності здобувачів освіти у ході вивчення іноземної мови. Педагоги застосовували інтерактивні виховні методи у своїй роботі, такі як: робота в мікрогрупах для складання сценаріїв заходів, які спрямовані на загальнолюдські та національні цінності; індивідуально-групові форми роботи з вивчення, ілюстрування і драматизації звичаїв, свят і традицій інших культур; проведення «захисту проєктів», ділових ігор, навчальних дискусій, «круглих столів», презентацій, які спрямовані на обговорення проблем міжкультурної взаємодії для формування культури міжнаціонального спілкування;

проведення дослідницьких завдань; організація майстер-класів з порівняльним аналізом різних систем освіти і виховання; проведення ігор-подорожей та рольових ігор; проведення ігрових та комунікативних тренінгів з метою набуття здобувачами освіти досвіду міжкультурної взаємодії та спілкування, які розвивають стійкий інтерес до процесу розвитку особистісної діалогічної культури і потребу в саморозвитку й розкритті естетичного потенціалу іноземної мови. Використання таких методів сприяє полі-художньому розвитку студентів, розвитку творчої ініціативи здобувачів освіти та прагненню до досягнення ефективної комунікації. Інтеграція таких напрямів сприяє оптимізації освітнього процесу, підвищенню мотивації майбутніх викладачів іноземних мов, розширенню їхнього культурного кругозору, спрямована на розвиток та появу якісно нового рівня естетичного смаку, формує естетичне ставлення до дійсності та надихає до досягнення результатів й ефективної комунікації.

Отже, підсумком другого етапу реалізації технології виховання полі- та мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов стало освоєння понять про сутність полі- / мультикультурності та її ролі в процесі міжкультурного спілкування з видами і функціями комунікації, з проблемами сучасної комунікації та способами їх вирішення; з особливостями сучасного світу, перспективами його розвитку, міжнародними процесами; набуття навичок позитивного ставлення до інших культурних спільнот і їх представників: відкритості, інтересу до феноменам іншої ментальності, толерантності, емпатії, на основі вивчення культури країни мови і характерних для неї систем цінностей; розвиток навичок сприйняття та розуміння прекрасного у мистецтві цієї країни; розвиток естетичної культури, формування культури дбайливості та відповідальності; толерантність до інших культур, розвиток міжкультурної компетентності.

Третій, *рефлексивно-коригувальний,* етап виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов став підсумком проведеної роботи з подальшим розвитком полі- / мультикультурної мовної особистості з метою

оновлення знань, розвитку навичок міжкультурної комунікації для досягнення професійного та особистісного успіху та творчої самореалізації у важливій для суспільства діяльності як викладач іноземних мов.

Для того щоб ефективно здійснювати професійну педагогічну діяльність в умовах полі- / мультикультурного суспільства, майбутньому викладачу іноземних мов вкрай необхідна наявність полі- / мультикультурних якостей, ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок щодо здійснення цієї діяльності. Невипадково серед кваліфікаційних характеристик молодих фахівців, які закінчили заклади вищої освіти, керівники підприємств особливо виділяють здатність встановлювати довгострокові зв'язки із закордонними партнерами, володіння етикою та культурою спілкування, вміння оперативно вирішувати професійні завдання у полі- / мультикультурному соціумі, мобільність та готовність до постійного підвищення кваліфікації у професійній сфері діяльності та здатністю до освіти впродовж життя. Для цього потрібно постійно поновлювати знання про історію та культуру, звичаї та традиції різних народів; вміти поєднувати національну самоідентифікацію з повагою до іншої культури, досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур, мати усвідомлення полі- / мультикультурності соціуму, володіти кількома іноземними мовами.

Основне завдання полі- / мультикультурної самоосвіти освіти пов'язано з розвитком адаптаційних якостей особистості в умовах полі- / мультикультурного соціуму, глобалізації суспільного життя, різноманіття інформаційних потоків, інтеграції науки та культури. Сучасному суспільству потрібні компетентні фахівці, які здатні самостійно вирішувати завдання та нести відповідальність за їх виконання, проявляють інтерес до творчої діяльності та співпраці з іншими людьми. Вони повинні бути терпимі до інших думок, вміти вести діалог і знаходити компроміси, а також прагнути до взаєморозуміння з представниками різних культур.

Для прогресивного розвитку суспільства особливо важливо, щоб педагоги, які навчають та виховують молоде

покоління, були успішними у своїй професійній діяльності та самореалізувалися у ній.

Характеристики успішної особистості в професії включають такі якості, як описано нижче.

Майбутній викладач покликаний мати прагнення до самоорганізації, самореалізації, самовіддачі як до засобу та способу вираження свого «Я» у полі- / мультикультурному освітньому просторі. Він має підтримувати активний, творчий характер життєдіяльності, культивувати потребу у позитивній свободі, відкритості, здатність до вільного самопрояву у полі- / мультикультурному соціумі; розвивати здатність самопроєктування, прогнозування майбутнього на основі персоніфікації та ідентифікації особистості у полі- / мультикультурному середовищі.

Майбутній педагог-філолог зобов'язаний шанобливо ставитися до прав усіх людей, які живуть на Землі; розвивати наднаціональний крос-культурний світогляд, формувати та розвивати способи толерантної поведінки; вміти забезпечувати взаємозв'язки соціальної, культурної та мовної орієнтації у полі- / мультикультурному середовищі, формувати та розвивати комунікативні якості, культуру діалогу, інтегрувати отримані знання у цілісну картину світу, культурну рефлексію, вміти правильно прийняти рішення у ситуаціях вибору. І, звичайно, він повинен бути терпимим, доброзичливим, мати навички самоаналізу, ідентифікацію особистості в полі- / мультикультурному середовищі; формувати вміння соціальної активності, розвитку умінь вступати у міжкультурний діалог, інтеграції культур у системі полі- / мультикультурного освітнього простору, вироблення у здобувачів освіти здібностей до плюралістичного вирішення суперечок та конфліктів.

Саме тому рефлексивний етап реалізації технології виховання полі- / мультикультурності майбутніх викладачів іноземних мов був пов'язаний з процесом самопізнання, самовиховання та самоосвіти полі- / мультикультурної мовної особистості через творче самопроєктування, ведення *власного портфоліо – «Міжкультурна комунікація полі- / мультикультурної мовної особистості»*, це творчий простір та одночасно

професійно-орієнтований майданчик для здобувачів освіти, об'єднаних любов'ю до викладання іноземних мов та культур.

До уваги здобувачів було запропоновано семінар-практикум «Коучингові технології у самовихованні полі- / мультикультурної мовної особистості викладача іноземних мов», який був спрямований на закріплення набутих у процесі полі- / мультикультурної освіти та виховання таких умінь та навичок: *уміння ефективно* організовувати міжособистісні контакти, спілкування (у тому числі у полі- / мультикультурному середовищі) та спільну діяльність усіх учасників освітнього процесу; керувати колективом у сфері професійної діяльності; толерантно сприймати соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності.

Семінар-практикум було побудовано на принципах: полілінгвальності (забезпечення оволодіння декількома мовами); наступності (транслювання національної культури від покоління до покоління з постійним оновленням, інтенсивною модифікацією етнокультурного комплексу під час активної міжкультурної співпраці та цивілізаційного розвитку); диференціації та різноманітності (закладання компліментарності культур та мов у змісті полі- / мультикультурної освіти, на противагу уніфікації та асиміляції); креативності (підготовка людини до самореалізації в динамічних соціальних умовах інформатизації та глобалізації сучасного світу через формування здатності до саморозвитку та творчого перетворення інформації); культурної цілісності (розуміння загальнолюдської культури як сутнісної основи освіти – освоєння студентами актуальних культурних норм та прийняття загальнозначимих зразків діяльності та поведінки).

Ми визначаємо полі- / мультикультурне самовиховання майбутніх викладачів іноземних мов як свідому творчу діяльність, спрямовану на вдосконалення полі- / мультикультурної мовної особистості відповідно до сучасних вимог професії. Це розвиток потреби «творити себе», враховуючи соціально-моральні ідеали, професійну компетентність і відповідальність. Щоб вирішити ці завдання, необхідно забезпечити наявність у житті і діяльності студентів вивчення другої, третьої мови і відповідно

їхніх культур. Також важливо включати новизну і різноманітність видів діяльності, щоб збагачувати їхнє досвідчення.

Було визначено, що важливою умовою ефективного процесу полі- / мультикультурного самовиховання майбутніх викладачів іноземних мов є врахування попереднього досвіду, рівня і особливостей роботи над опануванням декількох мов, міжкультурної комунікативної взаємодії, орієнтації на розвиток рефлексивного відношення до себе і до майбутньої професійної діяльності, а також на прагнення до культуротворчості.

Важливим елементом самовиховання стала *саморефлексія*, яка дозволила зрозуміти, наскільки усвідомлено і цілеспрямовано, регулярно і активно здобувачі освіти розвивають і удосконалюють свою особистість, що спонукає їх до цього і що заважає цим займатися.

Здійснення діагностики самовиховання дозволило проєктувати особистісний полі- / мультикультурний розвиток кожного студента, спрямований на засвоєння важливих частин людської культури – полі- / мультикультурних знань та умінь та якостей (толерантності, співчуття, миролюбності, громадянської свідомості, гуманізму, культурної різноманітності, мотивацій, цінностей та ін.), які необхідні їм для подальшої активної та ефективної життєдіяльності у відкритому полі- / мультикультурному та полілінгвальному світі.

Творче проєктування передбачало ведення власного портфоліо «Полі- / мультикультурна і полілінгвальна особистість: основи міжкультурної комунікації».

Самовиховання полі- / мультикультурної мовної особистості було представлено індивідуальною *Програмою «Самоосвіта, самовиховання, самореалізація полі- / мультикультурної мовної особистості»,* що зумовила визначення таких завдань: подальший розвиток культурної сприйнятливості, здатності до правильної інтерпретації конкретних проявів комунікативної поведінки у різних культурах; удосконалення практичних навичок та вмінь у спілкуванні з представниками інших культур; самопізнання здобувачів освіти, формування адекватної «Я – концепції полі- / мультикультурної мовної особистості».

Полі- / мультикультурна самоосвіта визначає ефективність функціонування таких специфічних особистісних, когнітивних та поведінкових характеристик та професійних навичок та умінь:

– знання правових норм та морально-естетичних основ, що регулюють ставлення людини до людини, людини до суспільства та суспільства до людини, вміння враховувати їх при розробці проєктів міжкультурних комунікацій;

– здатність продовжувати навчання та вести професійну діяльність в іншомовному середовищі;

– вміння створювати умови на формування ринку послуг міжкультурних комунікацій з урахуванням застосування прогресивних технологій;

– вміння набувати нових знань, використовувати сучасні наукові технології;

– вміння розробляти стратегію та тактику педагогічної діяльності, що надають послуги міжкультурного комунікаційного сервісу.

Сформована полі- / мультикультурна особистість фахівця покликана забезпечити їхню актуалізацію. Тому, фахівці, які мають риси полі- / мультикультурної особистості, повинні бути обов'язковим об'єктом формування в рамках освітнього процесу у вищій школі. Теми для поглибленого вивчення здобувачі освіти обирали самостійно, зокрема, ними були обрані такі: «Полі- / мультикультурність в структурі загальної та професійно-педагогічної культури сучасного викладача іноземних мов», «Культура та соціальна поведінка у полі- / мультикультурній освіті», «Психолого-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у полі- / мультикультурному середовищі вищої школи» тощо.

Керівництво процесом самовиховання майбутніх спеціалістів неможливе без здійснення контролю і оцінки ходу і результатів цього процесу. У свою чергу, це вимагає наявності критеріїв, за якими можна судити про ступінь ефективності роботи викладачів по вихованню здобувачів освіти і роботи здобувачів освіти над собою. Ними можуть бути: включеність здобувачів освіти в роботу над собою; адекватність змісту,

засобів і методів самовиховання здобувачів освіти; зміст стимулу як діяльності педагогів; повнота, глибина, регулярність і ефективність самовиховання.

Самовиховання передбачало певний рівень розвитку особистості студента, його самосвідомості, здатності до її аналізу при свідомому зіставленні своїх вчинків з вчинками інших людей. Ставлення студента до своїх потенційних можливостей, правильність самооцінки, вміння бачити свої недоліки визначало його зрілість і було передумовою подальшої самореалізації.

Одним з дієвих методів полі- / мультикультурного мовленнєвого самовиховння було застосування методу мовного професійного портфоліо, що в умовах сучасної інтеграції європейських країн є ефективним засобом саморозвитку та самореалізації викладача-філолога, який, зокрема, надав можливості впроваджувати у практику перспективну освітню ідеологію у галузі полікультурної освіти і виховання; розвивати та підтримувати зацікавленість кожної людини у вивченні мов упродовж усього життя; озброювати здобувачів освіти надійним та загальнодоступним інструментом для визначення своїх досягнень у оволодінні іноземними мовами; надати викладачеві можливість оцінювати рівень досягнення кожного у оволодінні іноземними мовами та вносити своєчасно необхідні корективи; забезпечувати людині соціальну мобільність у рамках єдиної Європи.

Ефективним методом полікультурного полілінгвального самовиховання було використання інформаційно-комунікаційних технологій у створенні *електронного* мовного портфоліо викладача іноземних мов, що значно збільшило інтерактивні та презентаційні можливості його застосування як засобу педагогічного моніторингу за рахунок більшого обсягу матеріалу, забезпечення оперативного доступу, у тому числі дистанційного, можливості зберігати, редагувати та демонструвати роботи у наочному вигляді у різних форматах – текстовому, графічному, аудіо, відео, з використанням системи гіперпосилань та гіпертексту.

Систематичне заповнення професійного мовного портфоліо з фіксацією власних досягнень у вивченні іноземних мов у

суто професійній сфері слугувало засобом розвитку професійної рефлексії, що, у свою чергу, сприяє оптимізації та закріпленню набутих знань. На підтвердження слід зазначити, що заповнення мовного портфоліо сприяло розвитку умінь аналізувати та адекватно оцінювати свою навчальну та професійну діяльність, своєчасно вносячи до неї корективи, що є необхідною умовою для самовдосконалення спеціаліста. Завдяки цьому мовне портфоліо стає інструментом виховання вдумливого професіонала та творчої особистості.

Однак, крім заповнення мовного портфоліо з фіксацією власного прогресу в оволодінні вміннями та навичками іншомовного спілкування необхідно цілеспрямовано розвивати у майбутніх викладачів іноземних мов здатність до рефлексії через створення проблемних ситуацій та систематичне вирішення проблемних завдань у рамках конкретної мовної дисципліни. Це, як ми сподіваємося, позитивно вплине на формування готовності випускників до вирішення різноманітних проблем, з якими вони зіткнуться як у своїй майбутній навчальній, так і в професійній діяльності, за умови безперервності професійної освіти.

Результатом *третього етапу реалізації технології виховання полікультурності* стало набуття здобувачами освіти – майбутніми викладачами іноземних мов, власної світоглядної позиції, ідеалів та гуманістичних цінностей; здатністю до розвитку свого інтелекту та професійних якостей; цілеспрямованістю, підприємливістю та конкурентоспроможністю; раціональним мисленням, орієнтацією на кінцевий результат та досягнення успіху у професійній та культуро творчій діяльності; інтелігентністю та високим рівнем полі- / мультикультурного розвитку; умінням орієнтуватися у полі- / мультикультурному полілінгвальному середовищі, соціальною відповідальністю, почуттям власної гідності, національної та релігійною терпимістю, здатністю до об'єктивної самооцінки; високою соціальною активністю у різних сферах життєдіяльності, прагненням до пошуку нового, здатністю знаходити нестандартні рішення; національною свідомістю громадянина, громадянськими якостями, патріотизмом.

ПІСЛЯМОВА

Однією з характерних рис початку XXI століття є посилення взаємодії та взаємозалежності країн та народів з метою взаємозбагачення культур, а, отже, проблема співвідношення національних та загальнолюдських цінностей в умовах глобалізації сучасного світу набула особливої актуальності. Виникає етнічний парадокс, суть якого полягає в тому, що у повсякденній свідомості та в наукових підходах дедалі актуальнішими стають проблеми загальнолюдських цінностей, планетарного чи глобального мислення.

У таких умовах проблема толерантного співіснування різних етнічних і соціальних спільностей усвідомлюється вченими всього світу, акцентується значущість розвитку полі- / мультикультурної особистості за умов професійної освіти, що дозволяє людині набути здатність гуманного ставлення до інокультурного досвіду. Такі зміни висувають до національної системи вищої освіти нові вимоги щодо корінної зміни стратегії підготовки фахівців нового покоління, формування у них актуальних навичок, загальних та професійних компетентностей. Це означає, що система вищої освіти повинна підготовити таких професіоналів, які поєднують у собі одночасно самостійність мислення та здатність до самостійної дії, здатність до співпереживання і поваги до інших людей, креативність мислення, готовність до професійної комунікації та співробітництва.

Фахівець майбутнього повинен мати духовно-моральний стрижень, розуміти свою відповідальність перед тими, хто його оточує та усвідомлювати межі своїх можливостей. Спеціаліст майбутнього повинен мати розвинений культурний емоційний інтелект і вільно сприймати традиції та звичаї інших. Він має бути відкритим до різних способів пізнання світу від науки до мистецтва.

Провідні ідеї концепції полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов за умов інтеграції освіти і культури полягають у зазначеному нижче:

– в умовах багатоаспектного зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, що глобалі-

зується, в межах якого розширюються економічні, політичні та культурні зв'язки між країнами в галузі мовної освіти, розвиток полі- / мультикультурної мовної особистості у майбутніх викладачів-філологів є невід'ємною складовою освітньої стратегії держави; метою цієї стратегії є формування конкурентоздатних, культурно свідомих, толерантних та висококомпетентних спеціалістів з демократичним поглядом на світ, які зможуть успішно взаємодіяти в сучасному полі- / мультикультурному середовищі;

– мета полі- / мультикультурного виховання майбутніх викладачів іноземних мов відображає процес прогресивних змін якостей особистості майбутнього педагога-філолога, що відповідає вимогам сучасного суспільства для прогресивного, неруйнівного, але гармонійного та творчого розвитку формуванні знань та навичок, необхідних людині для життя та діяльності в різних культурах, а також прищеплення поваги до культури інших народів;

– зміст полі- / мультикультурного виховання визначає формування планетарної свідомості, глобального світогляду та базової культури особистості, в якому цінності міжкультурної взаємодії посідають чільне місце;

– технології полі- / мультикультурного виховання покликані відображати принципи діалогу культур, духовності, особистісної орієнтації, глобалізму та інтеграціїї, мобільності, враховувати положення комплексу дидактичних, виховних та акмеологічних педагогічних умов;

– результат полі- / мультикультурного виховання забезпечує виконання нової місії викладача-філолога як модератора культур, який володіє системою лінгво-культурологічних знань, міжкультурною компетентністю, технологією діалогової взаємодії, забезпечуючи успішну групову комунікацію в процесі освоєння іноземних мов і культур, здійснює полі- / мультикультурне виховання дітей та молоді.

Полі- / мультикультурна мовна особистість є пріоритетним напрямом розвитку сучасної освітньої політики, яка сприяє формуванню сильної, відкритої та розуміючої людини з високими міжкультурними компетенціями. Ця особистість

має бути активним учасником полілогу культур, здатною взаємодіяти з представниками різних культурних груп, володіти розвиненим почуттям емпатії, толерантності та громадянської свідомості. Така особистість також повинна мати високу емоційну стійкість та бути здатною до успішного самовизначення та продуктивної професійної діяльності в умовах культурної різноманітності сучасного суспільства. Полі- / мультикультурна мовна особистість викладача іноземних мов – це особистість, у структурі якої сформовано комплекс компетенцій, що дозволяє їй орієнтуватися у соціокультурній, етнокультурній та індивідуально-культурній концептосферах, що забезпечує їй можливість активної позитивної взаємодії з представниками полі- / мультикультурного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. Educational Researcher, 35 (7), 3–12. Available at: http://www.jstor.org/stable/3876731
2. Irvine, J. J. (2003). Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye. New York: Teachers College Press, 103.
3. Dervin, F. (2017). "I find it odd that people have to highlight other people's differences – even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. International Review of Education, 63, 87–102. doi: https://doi.org/10.1007/s11159-017-9620-y
4. Alismail, H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. Journal of Education and Practice, 7 (11), 139–146. Available at: https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/29857
5. Khomych, L. O., Sultanova, L. Yu., Shakhrai, T. O. (2014). Poli- / multykulturna osvita v konteksti zahalnokulturnoho rozvytku osobystosti pedahoha. Kirovohrad: Imeks-LTD, 212.
6. Ahadullin, R. R. (2004). Poli- / multykulturna osvita: metodoloho-teoretychnyi aspekt. Pedahohika i psykholohiia, 3, 18–29.
7. Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Eds.) (2010). International Encyclopedia of Education. Elsevier Science, 8400. Available at: https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080448947/international-encyclopedia-of-education
8. Mol, A. (1973). Sotsiodinamika kultury. Moskva, 406.
9. Hrechenko, V. A., Chornyi, I. V., Kushneruk, V. A., Rezhko, V. A. (2006). Istoriia svitovoi ta ukrainskoi kultury. Kyiv: Litera LTD, 480.
10. Shynkaruk, V. I. (Ed.) (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. Kyiv: Abrys, 744.

11. Chychkov, A. H., Bashkeieva, O. M., Paterilo, O. M. (Eds.) (2014). Slovnyk-dovidnyk z kursu „Filosofskoi antropolohii" dlia studentiv 2, 3, 4 kursiv usikh spetsialnostei dennoi ta zaochnoi form navchannia. Dnipropetrovsk: DVNZ UDKhTU, 20.
12. Herchanivska, P. E.; Panchenko, V. I. (Ed.) (2006). Kulturolohiia. Kyiv: Universytet «Ukraina», 323.
13. Kagan, M. S. (1996). Filosofiia kultury. SPb, 416.
14. Karmin, A. S. (1997). Osnovy kulturologii morfologiia kultury. SPb, 512.
15. Markarian, E. S. (1983). Teoriia kultury i sovremennaia nauka: logiko-metodologicheskii analiz. Moskva, 284.
16. Nychkalo, N. H. (2014). Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv. Kyiv: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova, 125.
17. Guo, H., Liu, X., & Lu, J. (2021). The Concept of Intercultural Communicative Competence in the Teaching and Learning of English as a Foreign Language. English Language Teaching, 14 (7), 36–46.
18. Canagarajah, S. (2014). Multiculturalism and the Teaching of English as an International Language. Oxford University Press.
19. Chaika, O., Krimpas, P. G. (2022). Dialogic interaction: inclusivity of poly- / multiculturally oriented facets in foreign language instruction and acquisition. Youth and market, 1 (199), 81–88. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.254060
20. Bekh, I. D. (2002). Osobystist u dukhovno-tsinnisnomu vymiri. Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu, 9, 60–62. Available at: https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/9/02biddcv.zip
21. Sopivnyk, R. V. (2015) Tsinnisni oriientyry ekzystentsializmu v konteksti vykhovannia osobystosti. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 2 (65), 164–173.
22. Sopivnyk, I. V. (2016). Tsinnisnyi (aksiolohichnyi) pidkhid u vykhovanni osobystosti. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy,

seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia, 239, 225–229. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_239_34
23. Sopivnyk, I. V. (2017). Kros-kulturnyi analiz tsinnisnykh oriientatsii suchasnoi molodi. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy, seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia, 267, 175–181. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2017_267_31
24. Amelina, S. M. (2007). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia kultury dialohu u studentiv ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv. Dnipropetrovsk: DDAU, 399.
25. Nikolaienko, S. M., Shynkaruk, V. D., Ruden, D. M., Sopivnyk, R. V., Sopivnyk, I. V., Petriv, H. V. et.al. (2016). Prohrama vykhovannia studenta: «Fakhivets, hromadianyn, patriot». Kyiv: ACS-ACTIVE, 74.
26. Potapchuk, T. V. (2014). Formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 574.
27. Chaika, O. I. (2021). Cultivating polyculturalism in higher education: reflective approach. International Journal of Philology, 12 (4). doi: http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.04.026
28. Chaika, O. (2021). Modernising Higher Education Content and Structure with Coaching Competency. Suchasna osvita – dostupnist, yakist, vyznannia. XII mizhnarodna naukovo-metodychna konferentsiia, 15–18.
29. Shynkaruk, V., Kharchenko, S., Zavalnyuk, I. (2019). "Language-Culture" Dychotomy in Formation of the Mental Sphere of Ethnic Consciousness and Specificity of National World Perception. National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts Herald, 1, 96–101. doi: https://doi.org/10.32461/2226-3209.1.2019.166572
30. Shevchenko, H. P. (2017). Dukhovnist osobystosti u vymirakh kultury, vykhovannia ta osvity: vybrani naukovi statti. Kyiv: Pedahohichna dumka, 210.
31. Shevchenko, H. P. (2016). Kultura i mystetstvo v idealotvorenni osobystosti. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia,

teoriia i praktyka, 6 (75), 294–305. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2016_6_29
32. Nikolaienko, S., Glazunova, O., Kondratiuk, V. (2021). The Digital Transformation of Education: Challenges for Universities during the Pandemic. VII International Conference "Digital Education in Environmental Universities", 7–8. Available at: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u214/zbirnik_deeu_2021_0.pdf
33. Nikolaienko, S. M. (2005). Tvoryty osvitu novoho typu. Perspektyvy rozvytku vyshchoi osvity Ukrainy ta zavdannia kolektyvu universytetu na 2005–2006 navchalnyi rik (dokumenty i materialy), 10.
34. Nikolaienko, S. (2007). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity – vazhlyva umova innovatsiinoho rozvytku derzhavy i suspilstva. Osvita Ukrainy, 16–17, 4.
35. Nikolaienko, S. (2009). Problemy rozvytku teorii upravlinnia innovatsiinymy protsesamy v osviti. Osvita rehionu, 1, 154–166.
36. Vasyuk, O., Vygovsjka, S. (2014). Methodological Approaches of Social Pedagogues Training in the Higher Educational System of Ukraine. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy, seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofiia, 199 (1), 60–67. Available at: http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Pedagogica/article/view/3296
37. Vasyuk, O. V. (2016). The project-based technology in the future social teacher professional orientation methodology. Professional Education: Methodology, Theory and Technologies, 3, 27–38. Available at: https://education-journal.org/index.php/journal/article/view/6
38. Pomytkin, E. O. (2007). Psykholohiia dukhovnoho rozvytku osobystosti. Kyiv: Nash chas, 280.
39. Matsko, L. I., Matsko, O. M. (2003). Rytoryka. Kyiv: Vyshcha shkola, 311.
40. Radziievska, T. V. (1999). Protses tekstotvorennia u bilinhvistychnii movnii sytuatsii (linhvokulturolohichnyi aspekt). Slavia Orientalis, 48 (3), 449–462.

41. Zapesotskii, A. S. (2002). Obrazovanie: filosofiia, kulturologiia, politika. Moskva: Nauka, 456.
42. Azhniuk, B. M. (2001). Movni zminy na tli dekolonizatsii ta hlobalizatsii. Movoznavstvo, 3, 48–54.
43. Bakhtin, M. M. (1972). Problemy poetiki Dostoevskogo. Moskva: Khudozhestvennaia literatura, 412.
44. Donchenko, O., Romanenko, Yu. (2001). Arkhetypy sotsialnoho zhyttia i polityka. Kyiv: Lybid, 334.
45. Goodenough, W. H.; Hymes, D. (Ed.) (1964). Cultural anthropology and linguistics. Language and Culture in Society: A Reader in Linguistics and Anthropology. New York: Harper & Row, 36–39.
46. Hofstede, G. (1991). Cultures and organizations: software of the mind. London/New York: McGrawHill, 279.
47. Chaika, O., Lytvyniuk, O., Trofymenko, A., Zaluzhna, O., Shepel, Yu. (2011). Fundamentals of poly- / multicultural education for a modern foreign language instructor in the system of their professional and personal growth. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, Special Issue (11/02-XXIV), 150–155. Available at: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A_27.pdf
48. Geerts, C. (1973). The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, 470.
49. Levi-Stros, K. (1985). Strukturnaia antropologiia. Moskva: Glavnaia redaktsiia vostochnoi literatury, 536.
50. Miroshnichenko, V. I. (2012). Systema patriotychnoho vykhovannia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, 376.
51. Konventsiia pro okhoronu ta zaokhochennia rozmaittia form kulturnoho samovyrazhennia (ukr/ros). (2005). United Nations. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text
52. Berehova, O. M. (2009). Kultura ta komunikatsiia: dyskursy kulturotvorennia v Ukraini v XXI stolitti. Kyiv: In-t kulturolohii AMU, 184.

53. Matsiuk, H. P. (2008). Do vytokiv sotsiolinhvistyky: Sotsiolohichnyi napriam u movoznavstvi. Lviv: Vydavnychyi tsentr LNU imeni Ivana Franka, 432.
54. Chaika, O., Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Formation of Multiculturalism via Phraseology. International Journal of Social Science And Human Research, 04 (08), 2160–2168. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i8-29
55. Batsevych, F. S. (2009). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky. Kyiv: VTS "Akademiia", 376.
56. Yermolenko, V. H. (1999). Komunikatyvna praktychna filosofiia. Kyiv: Libra, 488.
57. Habermas, Yu.; Sytnychenko, L. (Ed.) (1996). Komunikatyvna diia i dyskurs – dvi formy povsiakdennoi komunikatsii. Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii. Kyiv: Lybid, 84 – 91.
58. Bibler, V. S. (1997). Na graniakh logiki kultury: kniga izbrannykh ocherkov. Moskva, 440.
59. Kogan, L. N. (1981). Vsestoronnee razvitie lichnosti i kultura. Moskva, 63.
60. Ovcharuk, O. V. (2019). Osobystist u prostori kultury. Kyiv: NAKKKiM, 136.
61. Bohutskyi, Yu., Korablova, N., Chmil, H. (2013). Nova kulturna realnist yak sotsiodynamichnyi protses liudynotvorennia cherez roli. Kyiv: In-t kulturolohii NAM Ukrainy, 272.
62. Vitvytska, S. S. (2015). Aksiolohichnyi pidkhid do vykhovannia osobystosti maibutnoho vchytelia. Kreatyvna pedahohika, 10, 63–67.
63. Ziaziun, I. (2011). Aksiolohichni resursy pedahohichnoi dii vchytelia. Estetyka i etyka pedahohichnoi dii, 1, 9–24. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2011_1_5
64. Herchanivska, P. E. (2014). Indyvid, subiekt, osobystist, indyvidualnist yak bazovi kontsepty teoretychnoi kulturolohii: novi pidkhody i stratehii. Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury, XXXIII, 78–86.
65. Bekh, I. (2016). Dukhovnyi shliakh zrostaiuchoi osobystosti: obgruntuvannia oriientyriv. Ridna shkola, 11–12 (1043–1044), 3–12.

66. Bekh, I. D. (2008). Estetyka dukhovnosti V. O. Sukhomlynskoho. Ridna shkola, 9, 3–4.
67. Bakhtin, M. M. (1979). Estetika slovesnogo tvorchestva. Moskva: Iskusstvo, 412.
68. Bibler, V. S. (1991). Ot naukoucheniia – k logike kultury. Dva filosofskikh vvedeniia v dvadtsat pervyi vek. Moskva: Politizdat, 413.
69. Chaika, O. I. (2022). Poly- / multicultural education in foreign language teaching. International Journal of Philology, 13 (2), 99–108. doi: https://doi.org/10.31548/philolog2022.02.010
70. Chaika, O. (2022). Implementing Technology of Poly- / Multicultural Education for Future Foreign Language Teachers: Integrated Approach. International Journal of Philology, 13 (4 (2)), 101–109. doi: http://dx.doi.org/10.31548/philolog13(4_2).2022.011
71. Gay, G. (2010). Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. New York: Teachers College Press, 320.
72. Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. American Educational Research Journal, 32 (3), 465–491. doi: https://doi.org/10.3102/00028312032003465
73. Ovcharuk, O. V. (2011). Transformatsiia zasobiv spryimannia kultury «Inshoho». Kultura i suchasnist. Kyiv: Milenium, 2, 76–81.
74. Ovcharuk, O. V.; Shulhina, V. D. (Ed.) (2014). Liudyna u prostori kultury: paradyhmalni zasady osmyslennia. Synerhetychna paradyhma prostoru kultury. Kyiv, 26–37.
75. Chaika, O. I. (2021). Formation of polyculturality and polylinguality with future teachers of foreign language(s) and language for specific purpose. International Journal of Philology, 12 (3), 133–139. doi: https://doi.org/10.31548/philolog2021.03.133
76. Shved, M. (2014). Vplyv osvity i kultury na rozvytok suspilstva. Rocznik Polsko-Ukraiński, 16, 463–471. Available at: https://er.ucu.edu.ua/handle/1/636
77. Chaika, O., Savytska, I., Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Poly- and/or Multiculturality of Future Teachers in

Foreign Language Instruction: Methodological Facet. WISDOM, 20 (4), 126–138. doi: https://doi.org/10.24234/wisdom.v20i4.583
78. Andreiko, I. V. (2009). Osoblyvosti vplyvu osvity ta kultury na formuvannia osobystosti v konteksti suchasnykh realii hlobalizatsii. VISNYK NTUU "KPI", Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika, 3, 15–18.
79. Chaika, O. (2021). Polyculturalism and polylingualism in educational environment: educational and upbringing perspectives for foreign language instruction. Youth and market, 10 (196), 92–97. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248537
80. Chaika, O. (2022). Foreign Language Teaching: Content of Poly- And Multicultural Education. International Journal of Social Science and Human Research, 05 (08), 3614–3621. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i8-36
81. Chaika, O. (2021). Pedagogical conditions of upbringing the polyculturality of future teachers of foreign languages. Spirituality of a personality: methodology, theory and practice, 2(2(101)), 220–231. doi: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_2-220-231
82. Chaika, O. (2022). Polycultural education via coaching. Scientific Collection «InterConf»: Scientific Research in XXI Century (March 6–8, 2022), 101, 97–107. Available at: https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/18783
83. Chaika, O. (2021). Designing the process of upbringing the multiculturalism of future teachers of foreign languages. Spirituality of a personality: methodology, theory and practice, 3 (102), 358–370. doi: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-358-370
84. Tancher, V. (2018). Polyculturalism of modern socium: trends and challenges. International Relations: Theory and Practical Aspects, 1, 219–230. doi: https://doi.org/10.31866/2616-745x.1.2018.142003
85. Berger, T. R. (1981). Fragile freedoms: human rights and dissent in Canada. Toronto: Clarke, Irwin, 298.
86. International Dictionary of Education. (1977). London: Nichols Pub. Co., 273.

87. International Dictionary of Education, 7. (1994). Oxford: Pergamon Press, 3963.
88. Matis, V. I. (1999). Teoriia i praktika razvitiia natsionalnoi shkoly v polikulturnom obshchestve. (Extended abstract of Doctor's thesis). Barnaul'skiy Gosudarstvennyy Pedagogicheskiy Universitet, Barnaul.
89. Boos-Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H. (1983). Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht: Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München, 359.
90. Fthenakis, W., Sonner, A., Thrul, R., Walbiner, W. (1985). Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kinders. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Huebe, 391.
91. Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press, 400.
92. Berri, Dzh., Purtinga, A. Kh., Sigall, M. Kh., Dasen, P. R. (2007). Kross-kulturnaia psikhologiia: Issledovaniia i primenenie. Kharkov: Gumanitarnyi Tsentr, 560.
93. Essinger, H., Graf, J.; Essinger, H., Ucar, A. (Eds.) (1984). Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler, 15–34.
94. Schmidt, U. (1987). Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. Jahrbuch "Pedagogik: Dritte Welt". Kulturelle Identity und Universality. Frankfurt am Main.
95. Bolharyna, V. (2002). Kultura i poli- / multykulturna osvita. Shliakh osvity, 1, 2–6.
96. Kuzmenko, V. V. (2006). Formuvannia poli- / multykulturnoi kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnoi shkoly. Kherson: RIPO, 92.
97. Chaika, O., Polishchuk, O., Honcharuk, L., Hutyriak, O., Kolodina, L. (2022). Poly- / Multicultural Education of Future Foreign Language Teachers in a Crosscultural Multilingual

Environment. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 12 (1), Special Issue XXVI, 122–128.

98. Chaika, O. (2022). Developing technology of dialogic interaction: meeting the requirements for polyculturalism in modern education. Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy, 13 (1), 62–69. doi: http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(1).2022.62-69
99. Gollnik, D. M., Chinn, P. C. (1990). Multicultural education in a pluralistic society. Columbus, OH: Merrill, 327.
100. Gollnick, D. M., Chinn, P. C. (1991). Multicultural Education for Exceptional Children. ERIC Digest, E498, ED333620.
101. Giroux, H. A. (1994). Doing the Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. Harvard Educational Review, 3 (64), 278–308.
102. Kodzhaspirova, G. M. (2001). Pedagogicheskii slovar. Moskva, 176.
103. Palatkina, G. V. (2001). Multikulturnoe obrazovanie v polietnicheskom prostranstve. Astrakhan, 74.
104. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. (1990). Iazyk i kultura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo iazyka kak inostrannogo. Moskva, 246.
105. Vereshchagin, E. M. (1985). Lingvostranovedcheskaia teoriia slova. Moskva, 320.
106. Suprunova, L. L. (2000). Natsionalno-regionalnyi komponent soderzhaniia obshchego obrazovaniia v strukture polikulturnogo obrazovaniia: Razvitie lichnosti v obrazovatelnykh sistemakh Iuzhno-Rossiiskogo regiona. Rostov-na-Donu: RGPU, 246.
107. Solodka, A. (2005). Poli- / multykulturne vykhovannia ta osvita – krok do intehratsii osvity Ukrainy v yedynyi zahalnokulturnyi prostir. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu, 212–217.
108. Dmitriev, G. D. (1999). Teoretiko-prakticheskie osnovy mnogokulturnogo obrazovaniia v SSHA. Pedagogika, 7, 12.
109. Dmitriev, G. (1999). Mnogokulturnoe obrazovanie. Moskva, 208.

110. Dzheri, D. (2001). Bolshoi tolkovyi sotsiologicheskii slovar. Moskva: Veche: AST.
111. Zinoveva, T. V. (2006). Osnovnye sotsiologicheskie terminy. Cheliabinsk, 66.
112. Chaika, O. (2022). Technology of dialogic interaction as a means of fostering polyculturalism with future foreign language teachers. Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy, 13 (3), 103–111. doi: http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(3).2022.103-111
113. Roganova, M., Chaika, O., Rashydova, S. (2021). Formation of research competence of future higher school teachers in the process of professional training. Spirituality of a personality: methodology, theory and practice, 1(1(100)), 175–184. doi: https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-175-184
114. Chaika, O., Chahrak, N., Zhumbei, M., Apelt, H., Kopchak, L., Litvinova, A. (2021). Pedagogical framework for poly multicultural education of foreign language students seeking a degree in teaching. International Journal of Health Sciences, 5 (3), 605–616. doi: https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2618
115. OECD (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030. Available at: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf
116. Jin, L., Schneider, J. (2019). Faculty Views on International Students: A Survey Study. Journal of International Students, 9 (1), 84–96. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.268
117. Roga, R., Lapiņa, I., Müürsepp, P. (2015). Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 213, 925–930. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506
118. OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en

119. Mikuláš, J., Jitka, S. (2019). Statistical Analysis of Study Abroad Experiences of International Students in Five Major Host Countries of Europe. Journal of International Students, 9 (1), 1–18. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.262
120. Imai, T., Imai, A. (2019). Cross-Ethnic Self-Disclosure Buffering Negative Impacts of Prejudice on International Students' Psychological and Social Well-Being. Journal of International Students, 9 (1), 66–83. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.279
121. Vershinina, I., Kurbanov, A., Panich, N. (2016). Foreign Students in the Soviet Union and Modern Russia: Problems of Adaptation and Communication. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 236, 295–300. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.12.032
122. Mittelmeier, J., Rienties, B., Tempelaar, D., Whitelock, D. (2017). Overcoming cross-cultural group work tensions: mixed student perspectives on the role of social relationships. Higher Education, 75 (1), 149–166. doi: https://doi.org/10.1007/s10734-017-0131-3
123. Higher Education in Ukraine: Facts and Figures (2020). Ministry of Education and Science of Ukraine. Available at: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/vnz_stat/dovidnik_2019_2020_vnz_final.pdf
124. Abraham, G. Y., von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. Education Inquiry, 9 (4), 347–362. doi: https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035
125. Zhao, Y. (2016). A narrative inquiry into foreign teachers' perplexes in mixed-cultural classes. Cogent Education, 3 (1), 1248187. doi: https://doi.org/10.1080/2331186x.2016.1244027
126. Theodoridis, D. (2015). Internationalization of higher education – Teaching challenges in an international, multicultural classroom. Pedagogical Essays, The unit for Pedagogical Development and Interactive Learning (PIL). University of Gothenburg: Gothenburg, Sweden. Available at:

https://pil.gu.se/digitalAssets/1546/1546484_theodoridis-internationalization-of-higher-education.pdf
127. Shannon-Baker, P. (2018). A Multicultural Education Praxis: Integrating Past and Present, Living Theories, and Practice. International Journal of Multicultural Education, 20 (1), 48–66. doi: https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1518
128. Yildirim, S., Tezci, E. (2016). Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development. Universal Journal of Educational Research, 4 (12A), 196–204. doi: https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041325
129. Gizatullina, A., Sibgatullina, A. (2018). Forming a Foreign Language Teacher's Professional Competencies in a Multilingual Educational Environment. Journal of Social Studies Education Research, 9 (3), 282–295. Available at: https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/292
130. Gorski, P. C. (2016). Making better multicultural and social justice teacher educators: a qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty. Multicultural Education Review, 8 (3), 139–159. doi: https://doi.org/10.1080/2005615x.2016.1164378
131. Ludwikowska, K. (2018). A qualitative study of students' perception on multicultural competence of academic teachers in India. Journal of Positive Management, 8 (2), 29. doi: https://doi.org/10.12775/jpm.2017.009
132. Pinho, A. S., Andrade, A. I. (2014). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. European Journal of Teacher Education, 38 (1), 21–40. doi: https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902440
133. Almazova, N., Baranova, T., Khalyapina, L.; Anikina, Z. (Ed.) (2019). Development of Students' Polycultural and Ethnocultural Competences in the System of Language Education as a Demand of Globalizing World. Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective. GGSSH 2019. Advances in Intelligent

Systems and Computing, 907. Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_17
134. Akhmetshin, E. M., Mueller, J. E., Yumashev, A. V., Kozachek, A. V., Prikhodko, A. N., Safonova, E. E. (2019). Acquisition of entrepreneurial skills and competences: Curriculum development and evaluation for higher education. Journal of Entrepreneurship Education, 22 (1). Available at: https://www.abacademies.org/articles/acquisition-of-entrepreneurial-skills-and-competences-curriculum-development-and-evaluation-for-higher-education-7814.html
135. Ahtarieva, R., Ibragimova, E., Sattarova, G., Turzhanova, G. (2018). Integration as a Form of Acculturation of Foreign Student – Future Teacher in the Polyethnic Educational Environment of the University. Journal of Social Studies Education Research, 9 (3), 317–331. Available at: https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/289
136. Rose-Redwood, C., Rose-Redwood, R. (2018). Fostering Successful Integration and Engagement Between Domestic and International Students on College and University Campuses. Journal of International Students, 8 (3), 1267–1273. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.84
137. Sakhieva, R. G., Ibatullin, R. R., Biktemirova, M. K., Valeyeva, G. K., Pchelina, O. V., Valeyeva et. al. (2015). The Essential, Objective and Functional Characteristics of the Students' Academic Mobility in Higher Education. Review of European Studies, 7 (3). doi: https://doi.org/10.5539/res.v7n3p335
138. Waters, J. L. (2018). International Education is Political! Exploring the Politics of International Student Mobilities. Journal of International Students, 8 (3), 1459–1478. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.66
139. Yao, C. W., George Mwangi, C. A. (2017). Role of Student Affairs in International Student Transition and Success. Journal of International Students, 7 (4), I–III. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v7i4.180
140. Börjesson, M. (2010). The global space of international students in 2010. Journal of Ethnic and Migration Studies,

43 (8), 1256–1275. doi: https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300228

141. Güvendir, M. A. (2018). The Relation of an International Student Center's Orientation Training Sessions with International Students' Achievement and Integration to University. Journal of International Students, 8 (2), 843–860. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.117
142. Lee, A., Poch, R., Smith, A., Delehanty Kelly, M., Leopold, H. (2018). Intercultural Pedagogy: A Faculty Learning Cohort. Education Sciences, 8 (4), 177. doi: https://doi.org/10.3390/educsci8040177
143. Amos, Y. T., Rehorst, N. (2018). Making Interactions Between Domestic and International Students Meaningful. Journal of International Students, 8 (3), 1346–1354. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.58
144. Ranson, H. (2018). Mission Impossible: International Students as Key Players in Cross-Cultural Team Activities. Journal of International Students, 8 (3), 1355–1362. doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.1254594
145. Marangell, S., Arkoudis, S., Baik, C. (2018). Developing a Host Culture for International Students: What Does It Take? Journal of International Students, 8 (3), 1440–1458. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.65
146. Wang, Y., Li, T., Noltemeyer, A., Wang, A., Shaw, K. (2018). Cross-cultural Adaptation of International College Students in the United States. Journal of International Students, 8 (2), 821–842. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.116
147. Jamaludin, N. L., Sam, D. L., Sandal, G. M. (2018). Destination Motivation, Cultural Orientation, and Adaptation: International Students' Destination-Loyalty Intention. Journal of International Students, 8 (1), 38–65. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.151
148. Sopivnyk, I. V. (2017). Cross-cultural analysis of the value orientations of modern youth. Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series: Pedagogy, Psychology, Philosophy, 267, 175–181.

149. Shalka, T. R., Corcoran, C. S., Magee, B. T. (2019). Mentors that Matter: International Student Leadership Development and Mentor Roles. Journal of International Students, 9 (1), 97–110. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.261
150. Thomson, C., Esses, V. M. (2016). Helping the Transition: Mentorship to Support International Students in Canada. Journal of International Students, 6 (4), 873–886. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.323
151. Bastien, G., Seifen-Adkins, T., Johnson, L. R. (2018). Striving for Success: Academic Adjustment of International Students in the U.S. Journal of International Students, 8 (2), 1198–1219. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.143
152. Martirosyan, N. M., Bustamante, R., Saxon, D. P. (2019). Academic and Social Support Services for International Students. Journal of International Students, 9 (1), 172–191. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.275
153. Aldawsari, N. F., Adams, K. S., Grimes, L. E., Kohn, S. (2018). The Effects of Cross-Cultural Competence and Social Support on International Students' Psychological Adjustment: Autonomy and Environmental Mastery. Journal of International Students, 8 (2), 901–924. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.120
154. Starr-Glass, D. (2017). Troubling Metaphors and International Student Adjustment: Reflections from a Transnational Place. Journal of International Students, 7 (4), 1126–1134. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v7i4.197
155. Chavoshi, S., Wintre, M.G., Dentakos, S., Wright, L. (2017). Developmental Sequence Model to University Adjustment of International Undergraduate Students. Journal of International Students, 7 (3), 703–727. doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.570029
156. Li, J., Wang, Y., Xiao, F. (2014). East Asian International Students and Psychological Well-Being: A Systematic Review. Journal of International Students, 4 (4), 301–313. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.450

157. Cowley, P., Hyams-Ssekasi, D. (2018). Motivation, Induction and Challenge: Examining the Initial Phase of International Students' Educational Sojourn. Journal of International Students, 8 (1), 109–130. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.154
158. Chue, K. L., Nie, Y. (2016). International Students' Motivation and Learning Approach: A Comparison with Local Students. Journal of International Students, 6 (3), 678–699. doi: https://doi.org/10.32674/jis.v6i3.349
159. Nilsson, P. A., Ripmeester, N. (2016). International Student Expectations: Career Opportunities and Employability. Journal of International Students, 6 (2), 614–631. Available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ1094882
160. Wu, H., Garza, E., Guzman, N. (2015). International Student's Challenge and Adjustment to College. Education Research International, 2015, 202753. doi: https://doi.org/10.1155/2015/202753
161. Nieto, C., Zoller Booth, M. (2010). Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. Journal of Studies in International Education, 14 (4), 406–425. doi: https://doi.org/10.1177/1028315309337929
162. Nieto, S. (2000). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. New York: Longman, 412.
163. Alfimov, V. M. (2006). Efektyvnist vykhovannia tvorchoi osobystosti. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 3 (16), 3–21.
164. Potapchuk, T., Makaruk, O., Kravets, N., Annenkova N. (2020). Professional Self-Identification of Future Educators as a Form of Personal Growth. Journal of History Culture and Art Research, 9 (2), 72–89. doi: https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2576
165. Salanga, M. G. C., Bernardo, A. B. I. (2019). Cognitive Empathy in Intercultural Interactions: The Roles of Lay Theories of Multiculturalism and Polyculturalism. Current Psychology, 38, 165–176. doi: https://doi.org/10.1007/s12144-017-9599-3

166. Ilie, O. (2019). The Intercultural Competence. Developing Effective Intercultural Communication Skills. International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION, 25 (2) 264–268. doi: https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0092
167. Yaksa, N. (2009). The interdisciplinary nature of the problems`study of professional training of future teachers for multicultural interaction of the educational process. Pedagogy and psychology professional education, 2, 21–29.
168. Bagdasaryan, N. G. (2019). Polycultural environment: challenges and risks to social stability. IFAC-PapersOnLine, 52 (25), 355–358. doi: https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2019.12.549
169. Gilmeeva, R. Kh., Levanova, E. A., Shirokikh, O. B., Rudakova, E. N., Zakharishcheva, M. A., Osipova, N. V. (2018). Integration mechanisms of polycultural development of university student personality in global open society conditions. Astra Salvensis – revista de istorie si cultura, 2, 392–407.
170. Babushkina, L. E., Bagramova, N. V., Shukshina, T. I. (2020). The multilingual personality formation of a future teacher through the interactive cognitive strategies. International Journal of Educational Methodology, 6 (1), 147–152. doi: https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.147
171. Olishevich, V. (2021). Historical and theoretical aspects of polycultural competence of a future foreign language teacher. Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects, 16, 158–170. doi: https://doi.org/10.31865/2414-9292.16.2021.246373
172. Mulyar, O. (2010). Polyculturalism as a pedagogical problem. Pedagogical search, 1, 71–72.
173. Sleptsova, G., Ushnitskaya, V. (2018). Multicultural Education as a Factor of Formation of Cross-Cultural Competence among Bachelors-Teachers. NORDSCI International Conference (Helsinki, Finland, Jul 17, 2018), 123–129. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603223.pdf

174. Rubtsova, A. V., Krylova, E. A., Smolskaia, N. B., Odinokaya, M. A.; Tareva, E., Bokova, T. N. (Eds.) (2020). Polycultural Linguistic Personality Formation In A Digital Educational Environment Of A University. Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding, 95, 809–821. doi: https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.86
175. Chaika, O. (2021). Implementing a Program on Poly- / Multiculturalism for Future Teachers of Foreign Languages: Practice-Oriented Approach. International Journal of Social Science And Human Research, 04 (12), 3630–3639. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-24
176. Hulych, M. (2021). Polycultural education in Ukraine in the context of the teacher's personality development. Human Studies. Series of Pedagogy, 44, 46–50. doi: https://doi.org/10.24919/2413-2039.12/44.6
177. Kovalynska, I. V. (2016). The notionl 'polycultural' and 'multicultural' in scientific discourse. Educological Discourse, 1 (13), 65–78. doi: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2016.1.6578
178. Gabryś-Barker, D. (2021). Peacebuilding in Language Education. Innovations in Theory and Practice. ELT Journal, 75 (2), 225–228. doi: https://doi.org/10.1093/elt/ccab006
179. Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. European Psychologist, 23 (1), 93–104. doi: https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308
180. Vorozhbitova A. A., Marchenko O. I., Timofeyev, A. V. (2018). "Planetary Linguistic Personality" Category and Bi/Polylinguistic Modeling of the Pedagogical Process of Higher School Professional Training: Sochi Linguistic and Rhetorical School. European Journal of Contemporary Education, 7 (4), 882–892. doi: https://doi.org/10.13187/ejced.2018.4.882
181. Vora, D., Martin, L., Fitzsimmons, S. R., Pekerti, A. A., Lakshman, C., Raheem, S. (2018). Multiculturalism within

individuals: A review, critique, and agenda for future research. Journal of International Business Studies, 50 (4), 499–524. doi: https://doi.org/10.1057/s41267-018-0191-3
182. Fahrutdinova, G. Z., Solovyova, E. G. (2014). Formation of the value-oriented polycultural personality of a future teacher in the contemporary education space. Life Science Journal, 11 (11s), 272–276. doi: https://doi.org/10.7537/marslsj1111s14.62
183. Yang, R., Gao, C.Y. (2020). Rethinking Cultural Competence Education in the Global Era: Insights from Fei Xiaotong's Theory of Cultural Self-Awareness. Frontiers of Education in China, 15, 539–563. doi: https://doi.org/10.1007/s11516-020-0026-4
184. Migration data portal (2022). Total number of international migrants at mid-year 2020. Available at: https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock_abs_&t=2020
185. Chaika, O., Absaliamova, Y., Marchuk, V., Dovhaniuk, E., Kolesnykov, A. (2022). Poly- and multiculturalism underpinning personality formation of future foreign language teachers. Amazonia Investiga, 11 (52), 221–231. doi: https://doi.org/10.34069/AI/2022.52.04.24
186. United Nations (2022). International Migrant Stock. Available at: https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock
187. National Center for Education Statistics (2022). Estimates of resident population, by race/ethnicity and age group: Selected years, 1980 through 2017. Available at: https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_101.20.asp?current=yes
188. Antonenko, T. L. (2019). Psykholohichni zasady stanovlennia tsinnisno-smyslovoi sfery osobystosti maibutnoho fakhivtsia. (Extended abstract of Doctor's thesis). Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka Natsionalnoi Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kyiv.
189. Bazulyk, O., Yukhymenko, N. (2010). Filosofiia osvity. Kyiv: Kondor, 164.

190. Alfimov, V. M. (1997). Pedahohichni osnovy orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v litsei. (Extended abstract of Doctor's thesis). Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv.
191. Aleksieieva, O. A. (2007). Humanizatsiia vyshchoi osvity yak faktor vidrodzhennia dukhovnosti ukrainskoi molodi. Visnyk Kyivskoho Natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. Seriia: Sotsiolohiia. Psykholohiia. Pedahohika, 27–28, 67–69.
192. Shevchenko, H. P. (2015). Vykhovannia – protses liudynotvorchosti, kulturotvorchosti, dukhotvorchosti. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 3 (66), 288–298.
193. Slastenin, V. A., Chizhakova, G. I. (2003). Vvedenie v pedagogicheskuiu aksiologiiu. Moskva, 192.
194. Slastenin, V. A. (2008). Lichnostno orientirovannye tekhnologii professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniia. Sibirskii pedagogicheskii zhurnal, 1, 49–74.
195. Shevchenko, H. P. (2013). Dukhovno-kulturni tsinnosti vykhovannia Liudyny. Luhansk, 332.
196. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti. Knyga 1. Kyiv: Lybid, 278.
197. Bekh, I. (2007). Dukhovnyi rozvytok osobystosti: postup u nezvidene. Pedahohika i psykholohiia, 1, 5–27.
198. Bekh, I. D. (2016). Kontseptsiia «Ia-tsentrovanoho» dukhovno-rozvyvalnoho vykhovannia: paradyhmalni oznaky. Metodyst, 7 (5), 64–70.
199. Bekh, I. (2017). Hrani dukhovnoho zrostannia osobystosti. Pochatkova shkola, 2, 1–6.
200. Ziuzina, T. O. (2006). Komparatyvnyi analiz problemy vyznachennia tsilei i zavdan humanitarnoi kulturolohichnoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky, 4, 224.
201. Kovalova, H. P. (2011). Kulturolohichni zasady natsionalnoho vykhovannia v konteksti hlobalizatsii. Kultura Ukrainy, 32, 292.

202. Mulhern, F. (2009). Culture and Society, Then and Now. New Left Review, 55. Available at: https://newleftreview.org/issues/ii55/articles/francis-mulhern-culture-and-society-then-and-now
203. Hall, S.; Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., Willis, P. (Eds.) (1980). Cultural Studies and the Centre: some problematic and problems. Culture, Media, Languages: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79. Hutchinson, 311.
204. Astin A., Astin H. (1999). Meaning and Spirituality in the Lives of College Faculty: A Study of Values, Authenticity, and Stress. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California, 48.
205. Avolio, B. J., Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. The Leadership Quarterly, 16 (3), 315–338. doi: https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001
206. Baxter Magolda, M. B. (2008). Three Elements of Self-Authorship. Journal of College Student Development, 49 (4), 269–284. doi: https://doi.org/10.1353/csd.0.0016
207. Beech, D. J. (2012). Spirituality in Higher Education. Journal for the Study of Spirituality, 2 (2), 216–218. doi: https://doi.org/10.1179/jss.2.2.38777603883w7176
208. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service Learning: Making Meaning or Experience. Evaluation/ Reflection, 23, 179–185. Available at: https://digitalcommons.unomaha.edu/slceeval/23
209. Bohus, M. B. (2006). Polykulturnoe obrazovanye v kontekste myrovoho opyta. Vestnyk Adyheiskoho hosudarstvenno unyversyteta, 2, 83–84.
210. Pobirchenko, N. A. (Ed.) (2007). Psykholohichnyi slovnyk. Kyiv, 210.
211. Bazaluk, O. A. (Ed.) (2011). Obraz cheloveka budushchego: Kogo i Kak vospityvat v podrastaiushchikh pokoleniiakh? Tom 1. Kiev: Kondor, 328.
212. Bazaluk, O. A. (Ed.) (2011). Obraz cheloveka budushchego: Kogo i Kak vospityvat v podrastaiushchikh pokoleniiakh? Tom 2. Kiev: Izdat. Dom "Skif", 248.

213. Bazaluk, O. A. (Ed.) (2011). Obraz cheloveka budushchego: Kogo i Kak vospityvat v podrastaiushchikh pokoleniiakh? Tom 3. Kiev: MFKO, 340.
214. Harrison, A. K.; McGee, R. J., Warms, R. L. (Eds.) (2013). Thick Description. Theory in Social and Cultural Anthropology: An Encyclopedia, Vol. 2. Thousand Oaks, CA: SAGE Reference, 860–861.
215. Johnson, M. C.; McGee, R. J., Warms, R. L. (Eds.) (2013). Symbolic and Interpretive Anthropology. Theory in Social and Cultural Anthropology: An Encyclopedia, Vol. 2. Thousand Oaks, CA: SAGE Reference, 841–846.
216. Tucker, B.; McGee, R. J., Warms, R. L. (Eds.) (2013). Cultural Ecology. Theory in Social and Cultural Anthropology: An Encyclopedia, Vol. 1. Thousand Oaks, CA: SAGE Reference, 142–147.
217. Brazhe, T. G. (1993). Iz opyta razvitiia obshchei kultury uchitelia. Pedagogika, 2, 70–75.
218. Vyshnevskyi, O. (2008). Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky. Kyiv, 566.
219. Vitvytska, S. S. (2003). Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly. Kyiv, 316.
220. Hrynova, V. M. (2000). Formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia (teoretychnyi ta metodychnyi aspekty). Kyiv, 417.
221. Hrynova, V. M. (2006). Pedahohichna kultura vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. Vyshcha osvita Ukrainy, 4, 58–62.
222. Ziaziun, I. A. (2004). Pedahohichna maisternist. Kyiv, 422.
223. Kuzminskyi, A. I. (2005). Pedahohika vyshchoi shkoly. Kyiv, 486.
224. Khalabuzar, O. A. (2014). Pedahohichna kultura yak intehratyvnyi kontsept profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky, 1, 265–272. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_1_41

225. Shcherban, P. (2004). Sutnist pedahohichnoi kultury. Vyshcha shkola Ukrainy, 3, 67–71.
226. Yahupov, V. V. (2002). Pedahohika. Kyiv, 560.
227. Fitsula, M.M. (2005). Vstup do pedahohichnoi profesii. Ternopil, 168.
228. Selevko, G. K. (2008). Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 256.
229. Ivanova, T. V. (1995). Profesiina kultura maibutnoho vchytelia. Pedahohika i psykholohiia, 2, 86–93.
230. Benin, V. L. (1994). Pedagogicheskaya kul'tura: ee soderzhanie i specifika. Ufa, 190.
231. Radul, V. V. (2007). Osnovy profesiinoho stanovlennia osobystosti suchasnoho vchytelia. Kirovohrad, 252.
232. Andrushchenko, V. I. (2005). Formuvannia osobystosti vchytelia v suchasnykh umovakh. Politychnyi menedzhment, 1 (10), 58–69.
233. Zavalevskyi, Yu. (2010). Shliakhy i rivni pidhotovky vchytelia do profesiinoi diialnosti na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu. Naukovyi chasopys NDU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 17 «Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia», 202.
234. Mazur, N. (2007). Zmist profesiinoi kultury vykladacha vyshchoi shkoly. Ridna shkola, 4, 12–14.
235. Khomych, L. O. (1991). Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv. Kyiv, 200.
236. Uvarkina, O. Sutnist i zmist profesiinoi kultury spetsialista. Vyshcha osvita v Ukraini, 4, 68–78.
237. Zaretska, I. (2005). Komunikatyvna kultura yak komponent pedahohichnoi kultury. Dyrektor shkoly, 3/5, 149–157.
238. Korniiaka, O. M. (2008). Empirychne vyvchennia kultury spilkuvannia yak strukturnoho komponenta psykholohichnoi hotovnosti studenta do pedahohichnoi diialnosti. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota, 10, 59–64.
239. Poltoratska, V. V. (1997). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnoho vchytelia v protsesi yoho profesiino-pedahohichnoi pidhotovky. (Extended abstract of candidate’s thesis). KhNPU imeni H. S. Skovorody, Kharkiv.

240. Rukas, T. P. (1999). Formuvannia kultury dilovoho movlennia v maibutnikh inzheneriv. (Extended abstract of candidate's thesis). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv.
241. Tymchenko, I. I. (2001). Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv u protsesi vyvchennia predmetiv humanitarnoho tsyklu. (Extended abstract of candidate's thesis). KhNPU imeni H. S. Skovorody, Kharkiv.
242. Ulunova, H. (2012). Struktura ta rivni kultury profesiinoho spilkuvannia yak invarianta profesiinoi psykholohichnoi kultury. Svitohliad – Filosofiia – Relihiia, 2, 300–309. Available at: http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/40709
243. Chmut, T. K. (1999). Kultura spilkuvannia. Khmelnytskyi, 358.
244. Chmut, T. K., Chaika, H. L. (2003). Etyka dilovoho spilkuvannia. Kyiv, 223.
245. Khanetska, T. I. (2009). Formuvannia kultury movlennievoho spilkuvannia u profesiinii diialnosti maibutnikh psykholohiv. (Extended abstract of candidate's thesis). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv.
246. Shevniuk, O. L. (2003). Kulturolohichna osvita maibutnoho vchytelia: teoriia i praktyka. Kyiv, 232.
247. Shestobuz, O. S. (2013). Formuvannia kultury spilkuvannia molodshykh shkoliariv z odnolitkamy u pozaklasnii diialnosti. (Extended abstract of candidate's thesis). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny, Uman.
248.]Shtyfurak, V. Ye. (1996). Vykhovannia kultury spilkuvannia starshykh pidlitkiv. (Extended abstract of candidate's thesis). Luhanskyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut imeni T. H. Shevchenka, Luhansk.
249. Kudinov, Yu. V. (2010). Kultura pedahohichnoho spilkuvannia ta yii formuvannia v protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina",

2, 125–129. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_31
250. Ulunova, H. Ye. (2013). Funktsionalno-strukturnyi analiz kultury profesiinoho spilkuvannia derzhavnykh sluzhbovtsiv. Svitohliad. Filosofiia. Relihiia, 4, 325–335.
251. Potebnia, O. (1985). Estetyka i poetyka slova. Kyiv, 302.
252. Dus, N. A. (2007). Model formuvannia kultury pedahohichnoho spilkuvannia v maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Profesiina pidhotovka pedahohichnykh kadriv v umovakh innovatsiinoi perebudovy ukrainskoi natsionalnoi osvity: suchasnyi stan, problemy, perspektyvy rozvytku. Mizhvuzivska naukovo-praktychna konferentsiia. Khmelnytskyi: KhHPA, 77–82.
253. Pavytska, K. M. (2011). Vykhovni aspekty u diialnosti pedahohichnoho universytetu. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriia «Pedahohichni nauky», 203–208.
254. Patalakha, M. Ye. (2010). Profesiini znannia, uminnia ta navychky yak komponenty profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha inozemnoi movy. Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity, 25 (29), 118–125.
255. Turkot, T. I. (2011). Pedahohika vyshchoi shkoly. Kyiv, 627.
256. Tylor, E. B. (1970). Primitive Culture. Gordon Press, 207.
257. Boas F. (1970). Language. General anthropology. New York: Heath, 124–145.
258. Kryshko, A. Yu. (2013). Retseptsiia ideinoi spadshchyny Vilhelma Humboldta vitchyznianymy naukovtsiamy u konteksti problem rozvytku ukrainskoi movy i movnoi osvity XIX – pochatku XX stolittia: istoriohrafiia pytannia. Pedahohichnyi dyskurs, 15, 378–383.
259. Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. Cambridge: Harvard University Press, 223.
260. Burago, S. B. (1992). Chelovek, iazyk, kultura: stanovlenie smysla. Iazyk i kultura. Pervaia mezhdunarodnaia konferentsiia. Kiev, 10.

261. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Ridne slovo. Tom 3. Kyiv, 201–216.
262. Pedahohichni idei K. D. Ushynskoho. Kyiv: Vyshcha shkola, 338.
263. Gumboldt, V. (1984). Izbrannye trudy po yazykoznaniyu. Moskva, 400.
264. Gumboldt, V. (1985). Iazyk i filosofiia kultury. Moskva, 450.
265. Nezhyvyi, O. I. (2003). Borys Hrinchenko: vartovyi ridnoho slova: Pedahohichna spadshchyna ta problemy suchasnoi osvity. Luhansk, 123.
266. Holubovska, I. O. (2004). Etnichni osoblyvosti movnykh kartyn svitu. Kyiv, 283.
267. Matsko, L. I. (2006). Aspekty movnoi osobystosti u proektsii pedahohichnoho dyskursu. Dyvoslovo, 7, 2–5.
268. Matsko, L., Semenoh, O. (2008). Movna osobystist naukovtsia XXI stolittia. Filosofiia pedahohichnoi maisternosti. Kyiv–Vinnytsia: DOV „Vinnytsia", 222–231.
269. Rylskyi, M. (1973). Yak parost vynohradnoi lozy. Kyiv, 264.
270. Chafe, W. L. (1987). Repeated Verbalization as Evidence for the Organization of Knowledge. Preprints of the Plenary Session Papers: XIV International Congress of Linguistics, 88–110.
271. Wierzbicka, A. (1992). Semantics, Culture and Cognition. New York, 487.
272. Ohiienko, I. (1991). Ukrainska kultura. Korotka istoriia kulturnoho zhyttia ukrainskoho naroda. Kyiv: Abrys, 272.
273. Frolova, N. N. (2014). Iazyk i dukhovnaia kultura obshchestva. Molodoi uchenyi, 5 (64), 232–235. Avaiable at: https://moluch.ru/archive/64/10093/
274. Gumboldt, V. (1859). O razlichii organizmov chelovecheskogo iazyka i o vliianii etogo razlichiia na umstvennoe razvitie chelovecheskogo roda. Sankt-Peterburg: Tipografiia Imperatorskoi akademii nauk, 366.
275. Kryshko, A. Yu. (2015). Vplyv idei Vilhelma fon Humboldta (1767–1835) na movnu osvitu v Ukraini XIX – pochatku XX stolittia. Uman: FPO Zhovtyi O. O., 179.

276. Yermolenko, S. S., Zymovets, H. V., Radziievska, T. V., Tkachenko, O. B. (2007). Mova i movoznavstvo v dukhovnomu zhytti suspilstva. Kyiv, 352.
277. Makhinov, V. M. (2012). Stanovlennia movnoi osobystosti v istorii rozvytku evropeiskoho sotsiokulturnoho osvitnoho prostoru. Kyiv, 428.
278. Atroshchenko, T. O. (2005). Rozvytok kultury mizhnatsionalnoho spilkuvannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kyiv.
279. Kobzar, N. V. (2011). Hotovnist maibutnikh menedzheriv turyzmu do mizhkulturnoi komunikatsii ta yii komponenty. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky, 14 (225 (1)), 48–53.
280. Markova, N. G. (2010). Formirovanie kultury mezhnatsionalnykh otnosheniy studentov v polikulturnom obrazovatelnom prostranstve. Tatarskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet, Kazan.
281. Stepanov, Ye. P. (2004). Formuvannia kultury mizhetnichnykh vidnosyn u studentiv vyshchykh navchalnykh tekhnichnykh zakladiv. (Extended abstract of candidate's thesis). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Luhansk.
282. Matis, V. I. (2000). Pedagogika mezhnacional'nogo obshcheniya. Barnaul, 510.
283. Karaulov, Yu. N. (2010). Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. Moskva, 264.
284. Rozental, D. E., Telenkova, M. A. (1976). Slovar-spravochnik lingvisticheskih terminov. Moskva, 544.
285. Gudzik, I. F. (2007). K voprosu ob izuchenii iazykovoi lichnosti uchashchikhsia mladshikh klassov. Uchenye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Seriia: Filologiia, 20 (59 (4)), 171–175.
286. Karasik, V. I. (2002). Iazykovoi krug: lichnost, kontsepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 477.

287. Krasnyh, V. V. (2001). Osnovy psiholingvistiki i teorii kommunikacii. Moskva: Gnozis, 270.
288. Sheiko, V. M. (2001). Kultura. Tsyvilizatsiia. Hlobalizatsiia (kinets XIX – pochatok XXI st.). V 2 tomah. Kharkiv: Osnova.
289. Galskova, N. D., Gez, N. I. (2006). Teoriia obucheniia inostrannykh iazykov. Lingvistika i didaktika. Moskva: Akademiia, 336.
290. Sheiko, V. M. (2009). Kultura ta hlobalizatsiia: komparatyvistskyi analiz. Kulturolohichna dumka, 1, 73–79. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Kultdum_2009_1_12
291. Vaselevskyi, M. (2002). Hlobalna komunikatsiia v suchasnomu informatsiinomu sviti. Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska politekhnika". Seriia: Lohistyka, 446, 299–303.
292. Domina, V. V. (2019). Vykhovannia bilinhvalnoi kultury u maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy: teoriia i praktyka. (Extended abstract of Doctor's thesis). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Kyiv.
293. Blauberg, I. V., Iudin, E. G. (1973). Stanovlenie i sushchnost sistemnogo pokhoda. Moskva, 270.
294. Pancheshnikova, L. M. (1973). O sistemnom podkhode v metodicheskikh issledovaniiakh. Sovetskaia pedagogika, 4, 71–80.
295. Konarzhevskij, Yu. A. (1986). Pedagogicheskij analiz uchebno-vospitatelnogo processa upravleniya shkoloyu. Moslva, 143.
296. Averianov, A. N. (1985). Sistemnoe poznanie mira. Moskva, 263.
297. Afanasev, V. G. (1981). Obshchestvo: sistemnost, poznanie i upravlenie, Moskva, 432.
298. Blauberg, I. V., Sadovskii, V. N., Iudin, E. G. (1978). Filosofskii printsip sistemnosti i sistemnyi podkhod Voprosy filosofii, 8, 39–53.
299. Sadovskii, V. N. (1874). Osnovaniia obshchei teorii sistem. Logiko-metodologicheskii analiz. Moskva, 168.

300. Iudin, E. G. (1978). Sistemnyi podkhod i printsip deiatelnosti. Moskva, 176.
301. Ilina, T. A. (1972). Strukturno-sistemnyi podkhod k organizatsii obucheniia. Moskva: Znanie, 1, 72.
302. Arnoldov, A. I. (1992). Chelovek i mir kultury: vvedenie v kulturologiiu. Moskva, 237.
303. Bibler, V. S. (1988). Nravstvennost. Kultura. Sovremennost. Moskva, 57.
304. Bibler, V. S. (1990). Nravstvennost. Kultura. Sovremennost. Filosofskie razmyshleniia o zhiznennykh problemakh. Moskva, 230.
305. Likhachev, B. T. (1972). Estetika vospitaniia. Moskva, 159.
306. Bastun, M. V.; Ball, H. O., Papuchi, M. V. (2007). Dialohichni metody rozvytku kulturolohichno oriientovanoi komunikatsii. Dialohichnist yak forma isnuvannia i rozvytku osobystosti. Nizhyn, 178–194.
307. Bastun, M. V. (2012). Kulturolohichnyi pidkhid v osviti ta yoho psykholoho-pedahohichne zabezpechennia. Horyzonty obrazovaniia, 3 (2 (36)), 170–175.
308. Vasianovych, H. P., Dehtiarova, H. L., Klos, Ye. B. (1998). Dydaktychni aspekty kulturolohichnoi pidhotovky spetsialista u vyshchii shkoli. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity, 5, 214–222.
309. Ziaziun, I. A. (2000). Pedahohika dobra: idealy i realii. Kyiv, 312.
310. Lobova, O. V. (2010). Formuvannia osnov muzychnoi kultury molodykh shkoliariv: teoriia i praktyka. Sumy, 516.
311. Otych, O. M. (2010). Kulturolohichna pedahohichna paradyhma yak metodolohichna osnova suchasnoi osvity. Available at: https://docplayer.net/107358176-Udk-377-378-olena-otich-m-kiyiv-kulturologichna-pedagogichna-paradigma-yak-metodologichna-osnova-suchasnoyi-osviti.html
312. Rudenko, V. N. (2003). Kulturologicheskie osnovy tselostnosti soderzhaniya vysshego obrazovaniya. (Extended abstract of Doctor’s thesis). Rostovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, Rostov-na-Donu.

313. Shevchenko, H. P. (2007). Profesiina osvita studentskoi molodi v konteksti kulturolohichnoho ta aksiolohichnoho pidkhodiv. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 89, 135–144.
314. Mezhuev, V. M. (2006). Ideia kultury: ocherki po filosofii kultury. Moskva: Progress Traditsiia, 407.
315. Kremen, V. H. (2011). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori. Kyiv: T-vo "Znannia" Ukrainy, 520.
316. Buber, M. (1993). Ia i Ty. Moskva, 175.
317. Passov, E. I. (2003). Kommunikativnoe inoiazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kultur. Minsk, 184.
318. Tadeieva, M. I. Formuvannia polilinhvalnoi i poli- / multykulturnoi osobystosti yak odna z osnovnykh umov reformuvannia humanitarnoi osvity dlia staloho rozvytku suspilstva. Available at: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19604-formuvannya-polilingvalnoïi-poliNulturnoï-osobistosti-yaN-odna-z-osnovnix-umovreformuvannya-gumanitarnoï-osviti-dlya-stalogorozvitNu-suspilstva.html
319. Safonova, V. V. (1991). Sotsiokulturnyi podkhod k obucheniiu inostrannym iazykam. Moskva: Vysshaia shkola, Amskort interneshnl, 311.
320. Safonova, V. V. (1996). Izuchenie iazykov mezhdunarodnogo obshcheniia v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsii. Voronezh: Istoki, 237.
321. Galskova, N. D. (2005). Teoriia obucheniia inostrannym iazykam. Lingvodidaktika i metodika. Moskva, 336.
322. Faenova, O. M. (1991). Obuchenie kulture obshcheniia na angliiskom iazyke. Moskva, 144.
323. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku. Kyiv: Akademvydav, 256.
324. Anisimov, S. F. (1988). Dukhovnye tsennosti: proizvodstvo i potreblenie. Moskva: Mysl, 178.
325. Alekseienko, A. P., Letik, I. V., Rostovska, V. (2013). Osvita i dukhovnist: perspektyvy vzaiemodii. Humanitarnyi visnyk Pereiaslav-Khmelnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho instytutu imeni H. S. Skovorody, 31, 156–162.

326. Andrushchenko, V. (2013). Intehratsiia tsinnostei: pedahohichnyi dosvid Yevropy. Stattia persha. Velyka Khartiia Universytetiv. Vyshcha osvita Ukrainy, 1, 5–10.
327. Antonenko, T. L. (2015). Fundamentalni tsinnosti stanovlennia dukhovnosti liudyny. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 3, 20–30.
328. Barlit, O. O. (2007). Aksiolohichnyi pidkhid v upravlinni suchasnymy znanniamy pro pryrodu. Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky, 45, 27.
329. Bekh, I. D. (2017). Komponentna model skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnostei. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, 6–20.
330. Bondarenko, H. I. (2004). Formuvannia zahalnoliudskykh moralnykh tsinnostei starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia ukrainskoi literatury. (Extended abstract of candidate's thesis). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Luhansk.
331. Kryzhko, V. V. (2005). Antolohiia aksiolohichnoi paradyhmy osvity. Kyiv: Osvita Ukrainy, 440.
332. Kaliuzhna, T. H.; Uvarkina, O. V. (Ed.) (2012). Pedahohichna aksiolohiia v umovakh modernizatsii profesiino-pedahohichnoi osvity. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 128.
333. Oleksandrova, O. F. (2009). Humanistychni pedahohichni tsinnosti maibutnikh uchyteliv yak osnova profesiinoi diialnosti. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky, 4 (57), 19.
334. Romaniuk, L. V. (2010). Stanovlennia tsinnosti tvorchosti yak mekhanizmu rozvytku osobystosti. Nauka i osvita, spetsvypusk, 363.
335. Bekh, I. D. (2018). Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei. Chernivtsi: «Bukrek», 320.
336. Verbets, V. V. (2002). Moralno-etychni tsinnosti v systemi vykhovannia studentskoi molodi. Khrystyianski tsinnosti: Istoriia: Pohliad u tretie tysiacholittia, 4, 230–233.

337. Shevchenko, H. P. (2010). Dukhovnist i tsinnosti zhyttia. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia, praktyka, 5, 3–15.
338. Pometun, O. (2010). Liudyna u poli- / multykulturnomu suspilstvi. Kyiv, 248.
339. Frankl, V. E. (2000). Psikhoterapiia na praktike. SPb: Rech, 256.
340. Leontev, D. A. (1996). Tsennost kak mezhdistsiplinarnoe poniatie: opyt mnogomernoi rekonstruktsii. Voprosy filosofii, 4, 15–26.
341. Protsenko, E. B. (2006). Dukhovno-tsinnisni oriientatsii osobystosti v konteksti filosofsko-relihiinykh tradytsii. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyivskyi natsionalnyi universytet im. T. Shevchenka, Kyiv.
342. Omelchenko, Zh. O. (1996). Formuvannia zahalnoliudskykh tsinnostei yak mety vykhovannia v pratsiakh vydatnykh myslyteliv. Pedahohika i psykholohiia, 3, 188–193.
343. Hrinova, O. M. (2018). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku tsinnisnykh oriientatsii osobystosti yunatskoho viku. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia", 6, 235–239.
344. Bekh, I. (2016). Dukhovnyi poshuk: suchasni naukovi mezhi. Pedahohika i psykholohiia, 1, 5–14.
345. Kuznietsova, I. V. (2008). Aksiolohichni ta prakseolohichni zasady stanovlennia osobystosti yak subiekta kulturno-osvitnoi diialnosti. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut vyshchoi osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kyiv.
346. Ivashchenko, A. I. (2016). Refleksiia yak mekhanizm samorozvytku osobystosti yunatskoho viku. East European Scientific journal, 6 (4), 132–137.
347. Chaika, O. (2023). Role of Reflective Practice in Foreign Language Teaching and Learning via Multicultural Education. International Journal of Social Science and Human Research, 06 (02), 1343–1350. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i2-74
348. Chaika, O. (2021). Adoption of Team Coaching Competencies for Innovative Translation and Foreign Language

Instruction: Polylingual and Polycultural Dimensions in Higher Education. International Journal of Social Science and Human Research, 04 (11), 3420–3431. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i11-52
349. Blikhar, V. S., Kozlovets, M. A., Horokhova, L. V., Fedorenko, V. V., Fedorenko, V. O. (2020). Filosofiia: slovnyk terminiv ta personalii. Kyiv: KVITs, 274.
350. Tur, R. I. (2004). Pedahohichna refleksiia – osnova formuvannia tvorchoho samorozvytku osobystosti. Upravlinnia shkoloiu, 13, 17–23.
351. Alekseev, N. G. (2002). Proektirovanie usloviy razvitiya refleksivnogo myshleniya. (Extended abstract of Doctor’s thesis). Institut pedagogicheskikh innovatsiy Rossiyskoy akademii obrazovaniya, Moskva.
352. Abulkhanova-Slavskaia, K. A. (1991). Strategiia zhizni. Moslva: Mysl, 299.
353. Abulkhanova, K. A. (2011). Sootnoshenie individualnosti i lichnosti v svete subieektnogo podkhoda. Mir psikhologii, 1, 22–31.
354. Adler, A. (1995). Praktika i teoriia individualnoi psikhologii. Moskva, 291.
355. Vulfov, B. Z. (1997). Refleksiia: uchit, upravliaia. Mir obrazovaniia, 1, 63–64.
356. Rossokhin, A. V. (2009). Psikhologiya refleksii izmenennykh sostoyaniy soznaniya. (Extended abstract of Doctor’s thesis). Moskovskiy gosudarstvennyy universitet, Moskva.
357. Korthagen Fred, A. J. (2001). Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 312.
358. Mikhaylova, S. V. (1990). Kommunikativnye i refleksivnye komponenty i ikh sootnoshenie v strukture pedagogicheskikh sposobnostey. (Extended abstract of candidate’s thesis). Lipetskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, Lipetsk.
359. Bekh, I. D. (2011). Refleksiia u dukhovnomu «Ia» osobystosti. Ridna shkola, 8–9, 9–14.

360. Haponenko, L. (2002). Rozvytok refleksii yak psykholohichnoho mekhanizmu korektsii profesiinoi povedinky u pedahohichnomu spilkuvanni. Ridna shkola, 4, 14–16.
361. Ridel, T. M. Refleksiia ta refleksyvnyi pidkhid do protsesu formuvannia optymalnoi motyvatsii uchinnia studentiv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov. Pedahohichni nauky. Problemy pidhotovky spetsialistiv. Available at: www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm
362. Kelesi, M. (1996). Osoblyvosti refleksii yak formy samopiznannia osobystosti. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyivskyi natsionalnyi universytet im. T. Shevchenka, Kyiv.
363. Kondratets, I. (2013). Rol motyvatsiino-tsilovoho etapu tekhnolohii formuvannia refleksyvnoi kultury v systemi profesiinoho samorozvytku pedahohiv. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, 38, 386–390.
364. Pavelkiv, R. V. (2005). Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilnomu vitsi. (Extended abstract of Doctor's thesis). Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Kyiv.
365. Pavelkiv, R. V.; Pavelkiv, R. V., Bezliudna, V. I., Korchakova, N. V. (2018). Refleksiia yak psykholohichnyi mekhanizm moralnoi samorehuliatsii povedinky osobystosti. Psykholohiia: realnist i perspektyvy, 11, 5–10.
366. Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan Publishing, 434.
367. Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn: A view of what education might become. Charles E. Merrill Publishing Company, 358.
368. Schön, D. A. (1984). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books, 384.
369. Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass Publishers, 355.
370. Shon, P. (2017). The Smartest Teacher: How to Make Learning More Effective and Interesting. Wiley.

371. Voytyuk, D. K. (2004). Vliyanie refleksii na formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti lichnosti k professionalnoy deyatelnosti. (Extended abstract of candidate's thesis). Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, Novosibirsk.
372. Razina, T. V. (2002). Osobennosti refleksii na razlichnykh urovnyakh pedagogicheskogo myshleniya. (Extended abstract of candidate's thesis). Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, Yaroslavl.
373. Pavelkiv, R. V. (2019). Refleksiia yak mekhanizm formuvannia indyvidualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti. Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia «Sotsialni ta povedinkovi nauky», 8 (37), 84–88.
374. Marchenko, O. V. (2012). Metodolohichni stratehii doslidzhennia osvitnoho prostoru. Dnipropetrovsk: Innovatsiia, 350.
375. Bal, A. (2014). Seredovyshchnyi pidkhid u vykhovanni osobystosti. Psykholohopedahohichni problemy silskoi shkoly, 50, 161–165.
376. Valiev, I., Sedov, S. (2017). Trends in the Development of the Educational Environment in conditions of Socio-Economic Transit. Revista Publicando, 4 (13 (2)), 729–739. Available at: https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/934
377. Marchenko, O. V. (2011). Osobystist v osvitnomu prostori Modernu: priorytety ta vektory rozvytku. Skhid, 2, 123–127.
378. Korotiaiev, B. I. (2009). Osvitnii prostir: ochikuvannia ta vyklyky chasu y zhyttia. Luhansk: LNU im. T. Shevchenka, 308.
379. Znikina, L. S., Sedykh, D. V. (2017). Organizatsiia obucheniia studentov inoiazychnomu professionalnomu obshcheniiu v bilingvalnoi obrazovatelnoi srede vuza. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. Seriia: Pedagogika i psikhologiia, 56 (3), 49–56.
380. Manuilov, Iu. S. (2002). Sredovoi podkhod v vospitanii. Novgorod, 157.

381. Poliakova, H. (2018). Rozvytok seredovyshchnoho pidkhodu u vyshchii osviti v umovakh hlobalnykh zmin. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 4 (78), 186–199.
382. Bilyk, O. M. (2014). Osvitno-kulturne seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu yak osnova sotsializatsiinoho prostoru dlia inozemnykh studentiv. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury, 44, 260–275.
383. Bratko, M. (2015). Environmental Approach in Higher Education: Methodological Aspects. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, 4 (45), 15–18.
384. Horchakova, O. A. (2011). Sotsialno-psykholohichni mekhanizmy upravlinnia poli- / multykulturnym osvitnim seredovyshchem vyshchoho navchalnoho zakladu. Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Seriia: Pedahohika, XXXVIII, 41–45.
385. Prykhodchenko, K. I. (2007). Tvorche osvitno-vykhovne seredovyshche navchalnoho zakladu. Kharkiv, 152.
386. Prykhodchenko, K. I. (2008). Pedahohichni osnovy formuvannia tvorchoho osvitno-vykhovnoho seredovyshcha v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh humanitarnoho profiliu. (Extended abstract of Doctor's thesis). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Luhansk.
387. Rohanova, M. V. (2006). Vykhovnyi sotsiokulturnyi prostir universytetu yak pedahohichna problema. Visnyk Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky», 8, 282–294.
388. Montessori, M. (1912). The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses". Frederick A. Stokes Company, 377.
389. Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Macmillan, 434.
390. Sobel, D. (1996). Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education. Orion Society, 45.
391. Louv, R. (2005). Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. Algonquin Books, 416.

392. Lizzio, A., Wilson, K., Simons, R. (2002). University Students' Perceptions of the Learning Environment and Academic Outcomes: Implications for Theory and Practice. Studies in Higher Education, 27, 27–52. doi: http://dx.doi.org/10.1080/03075070120099359
393. Hutchinson, L. (2003). Educational environment. BMJ, 326 (7393), 810–812. doi: https://doi.org/10.1136/bmj.326.7393.810
394. Whittle, S. R., Whelan, B., Murdoch-Eaton, D. G. (2007). DREEM and beyond; studies of the educational environment as a means for its enhancement. Education for health, 20 (1), 7. Available at: https://journals.lww.com/EDHE/Fulltext/2007/20010/DREEM_and_beyond__studies_of_the_educational.2.aspx
395. Bim-Bad, B. M. (2001). Obuchenie i vospitanie cherez neposredstvennuiu sredu: teoriia i praktika. Trudy kafedry pedagogiki istorii obrazovaniia i pedagogicheskoi antropologii Universiteta RAO, 3, 28–48.
396. Iasvin, V. A. (2001). Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniiu. Moskva, 366.
397. Lvov, L. V. (2015) Sistematizatsiia i konstruktivizm v issledovanii professionalno obrazovatelnoi sredy. Vestnik, 1 (48), 139–152. Available at: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/3838/1/vestnik_48_19.pdf
398. Krylova, M. B. (2000). Kulturologiia obrazovaniia. Kulturologicheskii faktor. Moskva, 72.
399. Belyaev, G Yu. (2000). Pedagogicheskaya kharakteristika obrazovatelnoy sredy v razlichnykh tipakh obrazovatelnykh uchrezhdeniy. (Extended abstract of candidate's thesis). Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, Moskva.
400. Artyukhina, A. I. (2007). Obrazovatelnaya sreda vysshego uchebnogo zavedeniya kak pedagogicheskiy fenomen (na materiale proektirovaniya obrazovatelnoy sredy meditsinskogo universiteta). (Extended abstract of Doctor's thesis). Volgogradskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, Volgograd.

401. Zhelanova, V. V.; Dubaseniuk, O. A. (Ed.) (2016). Seredovyshchnyi pidkhid u vyshchii osviti: sutnist ta lohika realizatsii. Teoriia i praktyka profesiinoi maisternosti v umovakh tsilezhyttievoho navchannia. Zhytomyr: Vyd-vo Ruta, 98–15.
402. Meng, T. V. (2008). Sredovyi podkhod k organizatsii obrazovatelnogo protsessa v sovremennom vuze. Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. Psikhologo-pedagogicheskie nauki, 10 (52), 70–83.
403. Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. Journal of Teacher Education, 53 (2), 106–116. doi: https://doi.org/10.1177/0022487102053002003
404. Chaika, O., Pace, M. (2021). Environmental approach in higher education for polyculturalism in foreign language instruction. Youth and market, 9 (195), 52–55. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243893
405. Sulima, I. I. (2010). Sredovoi podkhod kak metodologiia nauchno-pedagogicheskogo issledovaniia. Almamater. Vestnik vysshei shkoly, 7, 36–39.
406. Lozova, V. I., Trotsko, A. V., Ionova, O. M., Zolotukhina S. T. (2011). Khrestomatiia z pedahohiky vyshchoi shkoly. Kharkiv, 408.
407. The New International Webster's Dictionary & Thesaurus of the English Language (2003). Trident Press International, 1150.
408. Horchakova, O. A. (2011). Seredovyshchnyi pidkhid do upravlinnia navchalnym zakladom v umovakh poli kulturnosti. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky», 209 (1), 8–15.
409. Holovan, M. S. (2011). Analiz tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v umovakh hlobalizatsii, intehratsii ta informatyzatsii suspilstva. Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriia: pedahohika i psykholohiia, 31 (1), 203–211.
410. Schwab, K. (2016). The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond. World Economic Forum. Available at:

https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/
411. Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M. (2011). Future Work Skills 2020. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Available at: http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
412. Zinchenko, A. H., Saprykina, M. A. (2016). Navychky dlia Ukrainy 2030: pohliad biznesu. Kyiv: TOV "Vydavnytstvo "Iuston", 52.
413. British Council (2012). The shape of things to come: Higher education global trends and emerging opportunities to 2020. Available at: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/the_shape_of_things_to_come_-_higher_education_global_trends_and_emerging_opportunities_to_2020.pdf
414. Altbach, P. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, 246. Available at: https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf
415. Bilokopytov, V. (2017). Proekt «Tendentsii yevropeiskoi vyshchoi osvity» yak dzherelo informatsii ta poshyrennia praktychnoho dosvidu na Yevropeiskomu osvitnomu prostori. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 5 (69), 3–13.
416. European University Association (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. Available at: http://www.eua.be/Libraries/publicationshomepage-list/EUA_Trends_2015_web
417. The Future Of Higher Education And Learning: A Canadian View (2016). Les Fondations for the Future. Business Officers Annual Conference. Montreal, 12. Available at: https://www.nacubo.org/-/media/Nacubo/Documents/Initiatives/Future_of_Higher_Education_and_Learning.ashx
418. United Nations Millennium Declaration (2000). General Assembly resolution 55/2. 08.09.2000. Available at:

https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml
419. Khenvi, R. (1994). Dostizhimaia globalnaia perspektiva. Riazan: Izd-vo RGPU, 92.
420. Okunevych, T. H. (2003). Kultura movlennia maibutnoho vchytelia-slovesnyka v umovakh ukrainsko-rosiiskoi dvomovnosti. (Extended abstract of candidate's thesis). Khersonskyi derzhavnyi universytet, Kherson.
421. Bondar, L. S. (2006). Pedahohichna kultura vchytelia yak osnova yoho profesiinoi kompetentnosti u tvorchii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohika i psykholohiia, 3, 13–16.
422. Volkova, N. P. (2007). Pedahohika. Kyiv, 616.
423. Sidash, N., Roganova, M., Domina, V., Victorova, L., Roganov, M., Miroshnichenko, V. (2020). Pedagogical Consciousness Formation of Future University Educators in the Process of Teaching English. Universal Journal of Educational Research, 8 (4), 1202–1211. doi: https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080410
424. Atroshchenko, T. O. (2004). Kultura mizhnatsionalnoho spilkuvannia v studentskomu seredovyshchi. Shliakh osvity, 2, 31–35.
425. Nazarenko, H. A. (2007). Vykhovannia kultury mizhetnichnykh vidnosyn starshoklasnykiv pozaurochnii diialnosti. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy, Kyiv.
426. Shevchenko, H. P. et. al. (2017). Mystetstvo vykhovannia Liudyny. Kyiv: Pedahohichna dumka, 304.
427. Honcharenko, S. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv, 177.
428. Pro vyshchu osvitu (2014). Zakon Ukrainy No. 1556-VII. 01.07.2014. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
429. Pro natsionalnu doktrynu rozvytku osvity (2002). Ukaz Prezydenta Ukrainy No. 347/2002. 17.04.2002. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text

430. Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitnoi polityky. Kyiv: "K.I.S", 296.
431. Telelym, V. M. (2015). Vyshcha osvita Ukrainy i Bolonskyi protses. Kyiv, 396.
432. Bibik, N. M. (Ed.) (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. Kyiv, 206.
433. Shchodo vykhovannia suchasnoho hromadianyna v polikulturnomu seredovyshchi zasobamy pozaklasnoi roboty (2012). Lyst MONmolodsport No. 1/9-530 vid 27.07.2012 roku. Available at: https://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/30473
434. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (2013). Ukaz Prezydenta Ukrainy No. 344/2013. 25.06.2013. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text
435. Kremen, V. H. (Ed.) (2008). Entsyklopediia osvity. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040.
436. Pro Kontseptsiiu zahalnoi serednoi osvity (12-richna shkola) (2001). Postanova Kolehii Ministerstva Osvity I Nauky Ukrainy, Prezydii Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy No. 12/5-2. 22.11.2001. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text
437. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini (2018). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy No. 710-r. 03.10.2018. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p#Text
438. Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalnoho vykhovannia studentskoi molodi (2009). Rishennya Kolehii Ministerstva Osvity i Nauky Ukrainy No. 7/2-4. 25.06.2009. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text
439. Companion, V. O. (2004). The essence and features of modern multicultural education. Theoretical and methodological problems of education of children and students. ZhDU Publishing House, 1, 62–67.
440. Vernadskii, V. I. (1991). Nauchnaia mysl kak planetnoe iavlenie. Moskva: Nauka, 271.

441. Asaieva, V. (2013). Poli- / multykulturnist ta multylinhvizm u filosofsko-osvitnomu vymiri. (Extended abstract of candidate's thesis). KhNPU imeni H. S. Skovorody, Kharkiv.
442. Kuzmenko, V. V., Honcharenko, L. A. (2006). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti vchyteliv zahalnoosvitnoi shkoly. Kherson: RIPO, 92.
443. Myropolska, N. E. (2008). Multicultural education: Encyclopedia of Education. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 1040.
444. Nahorna, L. P.; Dziuba, I. M., Zhukovskyi, A. I., Zhelezniak, M. H. et.al. (Eds.) (2020). Natsionalna ideia. Entsyklopediia Suchasnoi Ukrainy. Kyiv: Instytut entsyklopedychnykh doslidzhen NAN Ukrainy. Available at: https://esu.com.ua/article-71061
445. Konstytutsiia YUNESKO (Statut Orhanizatsii Obiednanykh Natsii z pytan osvity, nauky i kultury) (1945). Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_014#Text
446. United Nations (1966). Deklaratsiia pryntsypiv mizhnarodnoho kulturnoho spivrobitnytstva. Available at: https://regulation.gov.ua/documents/id210597
447. UNESCO (1974). Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Available at: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education
448. Ananian, E. L. (2008). Poli- / multykulturne vykhovannia uchniv u himnaziiakh Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia). (Extended abstract of candidate's thesis). Poltavskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. V. H. Korolenka, Poltava.
449. Boichenko, V. V. (2006). Poli- / multykulturne vykhovannia molodshykh shkoliariv u navchalno-vykhovnomu protsesi shkoly. (Extended abstract of candidate's thesis). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Pavla Tychyny, Uman.

450. Honcharenko, L. A. (2009). Poli- / multykulturna osvichenist pedahoha: teoriia i praktyka. Kherson, 136.
451. Horchakova, O. A. Osobystist u polikulturnomu osvitnomu seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu. Available at: http://www.ukrdeti.com/firstforum/b24.html
452. Kendzor, P. I. (2011). Yevropeiska stratehiia poli- / multykulturnoho vykhovannia osobystosti. Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova, 97, 97–106.
453. Loshchenova, I. F. (2004). Polikulturne vykhovannia maibutnikh vchyteliv u protsesi vyvchennia inozemnykh mov. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv,
454. Apple, M. W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. Journal of Teacher Education, 62 (2), 222–234. doi: https://doi.org/10.1177/0022487110385428
455. Atwater, M. (1993). Multicultural science education: Perspectives, definitions and research agenda. Science Education, 77 (6), 661–668.
456. Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. Review of Research in Education, 19, 3–49. doi: https://doi.org/10.2307/1167339
457. Gollnick, D. M. (1980). Multicultural education. Viewpoints in Teaching and Learning, 56 (1), 1–17.
458. Marx, H., Moss, D. M. (2011). Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program. Journal of Teacher Education, 62 (1), 35–47. doi: https://doi.org/10.1177/0022487110381998
459. Ngo, B. (2010). Doing "Diversity" at Dynamic High: Problems and Possibilities of Multicultural Education in Practice. Education and Urban Society, 42 (4), 473–495. doi: https://doi.org/10.1177/0013124509356648
460. Vasiuk, O. V. (2008). Porivnialna pedahohika. Kyiv: DAKKKiM, 352.

461. Zelenov, Ye. A. (2009). Planetarne vykhovannia studentskoi molodi v umovakh hlobalizatsiinykh protsesiv. Luhansk, 208.
462. Nikolaienko, S. (2007). Natsionalna innovatsiina systema Ukrainy: formuvannia ta problemy realizatsii. Intelektualna vlasnist, 6, 13–19.
463. Potapchuk, T. (2013). Natsionalnyi kharakter ukraintsiv yak skladova natsionalno-kulturnoi identychnosti. Naukovyi visnyk Donbasu, 4 (24). Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_41
464. Khazratova, N.; Tytarenko, T. M. (2001). Psykholohichni problemy ta osobystisni kryzy studentskoho viku. Osobystisni kryzy studentskoho viku. Lutsk, 14.
465. Ponomarova, H. F. (2009). Analiz rozvytku systemy vyshchoi osvity v konteksti yevrointehratsii. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchykh i zahalnoosvitnikh shkolakh, 5, 147–152.
466. Shynkaruk, V. D., Sopivnyk, R. V., Sopivnyk, I. V. (2015). Teoriia ta istoriia sotsialnoho vykhovannia v zarubizhnykh krainakh. Kyiv: TsP «Komprynt», 236.
467. Yermakov, I. H. (2006). Vykhovannia zhyttietvorchosti: modeli vykhovnykh system. Kharkiv, 224.
468. Ortynskyi, V. L. (2009). Pedahohika vyshchoi shkoly. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 472.
469. Amelina, S. M. (2006). Kultura dialohu u systemi formuvannia kultury fakhivtsiv. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia Pedahohichni nauky, 88, 151–154.
470. Artemenko, O. V. (2011). Pedahohichni umovy rozvytku profesiinoi uspishnosti maibutnoho vchytelia-filoloha. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia, 2 (4), 50–54.
471. Batsevych, F. S. (2004). Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky. Kyiv, 344.
472. Biletska, I. O. (2014). Polikulturni zasady inshomovnoi osvity u serednikh navchalnykh zakladakh SShA. (Extended abstract of Doctor’s thesis). Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Pavla Tychyny, Uman.

473. Hnedkova, O. O. (2016). Eksperymentalna perevirka efektyvnosti kontroliu znan maibutnikh uchyteliv anhliiskoi movy z vykorystanniam dystantsiinoho navchannia. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia «Pedahohika, psykholohiia, filosofiia», 259, 54–65.
474. Demianenko O. (2010). Formuvannia kroskulturnoi kompetentsii v protsesi pidhotovky maibutnoho vykladacha inozemnoi movy. Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky, 89 (2), 203–206. Available at: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/89_2/statti/48.pdf
475. Dupliichuk, O. M. (2013). Model profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia-filoloha u svitli novoi osvitnoi paradyhmy. Naukovi zapysky. Seriia «Filolohichna», 33, 251–255.
476. Zabolotska, O. O. (2010). Metodyka vykladannia inozemnykh mov u VNZ. Kherson, 288.
477. Zadorozhna, I. P. (2012). Model orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika, 2, 67–73.
478. Zakirianova, I. A. (2006). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy v protsesi profesiinoi pidhotovky. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy, Kyiv.
479. Matiichuk, K. (2015). Orhanizatsiia samostiinoi roboty z fakhovykh dystsyplin u maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia). (Extended abstract of candidate's thesis). Chernivetskyi natsionalnyi universytet im. Yu. Fedkovychaб Chernivtsi.
480. Markhieva, O. Ye (2012). Standartyzatsiia profesiinoi pidhotovky vchyteliv inozemnoi movy v krainakh Yevropy. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, 35, 255–264.
481. Mysechko, O. (2011). Formuvannia systemy profesiinoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1900–1964 rr.).

(Extended abstract of Doctor's thesis). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, Zhytomyr.
482. Klak, I. Ye. (2015). Formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin. (Extended abstract of candidate's thesis). Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy, Kyiv.
483. Tadeieva, M. I. (2011). Suchasni tendentsii rozvytku shkilnoi inshomovnoi osvity v krainakh-chlenakh Rady Yevropy (porivnialnyi analiz). (Extended abstract of Doctor's thesis). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Luhansk.
484. Tadeiev, P. O. (2012). Teoriia i praktyka orhanizatsii navchannia obdarovanykh shkoliariv u SShA (20-ti roky XX – pochatok XXI stolittia). (Extended abstract of Doctor's thesis). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Luhansk.
485. Makhinov, V. M. (2011). Proektuvannia sotsiokulturnoho komponenta v navchalno-vykhovnii diialnosti studentiv pedahohichnoho VNZ. XVIII mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Rol i mistse osvitnoho seredovyshcha v bezperervnomu rozvytku ta samorozvytku osobystosti uchniv», 1, 118–121.
486. Allen, R. L. (1972). The Use of Rapid Drills in the Teaching of English to speakers of other languages. TESOL Quarterly, 6 (1), 13–32.
487. Bachman, L. F., Palmer A. S. (2010). Language Assessment in Practice. Oxford: Oxford University Press, 510.
488. Bowen, J. D. (1972). Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL Classroom. TESOL Quarterly, 6 (1), 83–94. doi: https://doi.org/10.2307/3585862
489. Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approach to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1, 1–47.
490. Caroll, J. B. (1964). Language and Thought (Foundations of Modern Psychology Series). Prentice-Hall, 118.

491. Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. Issues in Applied Linguistics, 6 (2), 5–35. doi: https://doi.org/10.5070/L462005216
492. Dobson, J. M. (1996). Effective Techniques for English Conversation Groups. Washington D. C.: United States Information Agency, 137.
493. Feldman, K. A. (1976). Grades and College Student's Evaluations of their Courses and Teachers. Research in Higher Education, 4 (1), 69–111.
494. Paulston, C. B. (1974). Linguistic and Communicative Competence. TESOL Quarterly, 8 (4), 347–362. doi: https://doi.org/10.2307/3585467
495. Scarcella, R. C. (1992). Developing Communicative Competence in a Second language. California: Heinle & Heinle Publishers, 356.
496. Morrow, K. (2004). Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Press, 143.
497. Jorda, M. P. (2005). Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness. Clevedon: Multilingual Matters, 184.
498. Kartavykh, O. V. (2002). Aksiolohichni osnovy formuvannia zahalnoi kultury studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. KhNPU imeni H. S. Skovorody, Kharkiv.
499. Borysko, N. F. (1999). Dyaloh kultur y soderzhanye materyalov uchebno-metodycheskoho kompleksa. Inozemni movy, 2, 53–58.
500. Hys, V. Y. (2010). Formuvannia ta rozvytok poli- / multykulturnoi kompetentnosti zasobamy inozemnoi movy. Anhliiska mova ta literatura, 6, 2–6.
501. Kotenko, O. V. (2011). Rozvytok polikulturnoi kompetentnosti vchyteliv svitovoi literatury v systemi pisliadyplomnoi osvity. (Extended abstract of candidate's thesis). Universytet menedzhmentu osvity NAPN Ukrainy, Kyiv.
502. Shcherbakova, A. V. (2015). Formuvannia polikulturnoi kompetentnosti u studentiv-medykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi vyshchoho medychnoho navchalnoho

zakladu. (Extended abstract of candidate's thesis). Luhanskyi natsionalnyi universytet im. T. Shevchenka, Starobilsk.
503. Kendzor, P. I. (2017). Polikulturne vykhovannia uchniv u systemi diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu (teoriia i metodyka). (Extended abstract of Doctor's thesis). Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv.
504. Mordan, O. I. Polikulturne vykhovannia v suchasnii shkoli. Available at: http://nauka.zinet.info/6/mordan.php
505. Semashko, O. M., Picha, Ya. M., Pohorilyi, O. I. et. al.; Semashko, O. M., Picha, Ya. M. (Eds.) (2002). Sotsiolohiia kultury. Kyiv: Karavela; Lviv: Novyi Svit-2000, 334.
506. Ananev, B. G. (1997). O problemakh sovremennogo chelovekoznaniia. Moskva, 380.
507. Miasishchev, V. N.; Bodalev, A. A. (Ed.) (1995). Psikhologiia otnoshenii. Voronezh: NPO "MODEK", 356.
508. Kagan, M. S. (1974). Chelovecheskaia deiatelnost (opyt sistemnogo analiza). Moskva, 328.
509. Koval, I. V. (2001). Vplyv kohnityvnoho styliu studentiv na osoblyvosti ovolodinnia inozemnoiu movoiu. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii, 6, 196–201.
510. Masenko, L. (2010). Narysy z sotsiolinhvistyky. Kyiv, 243.
511. Matsiuk, H. (2009). Prykladna sotsiolinhvistyka. Pytannia movnoi polityky. Lviv, 212.
512. Matsiuk, H.; Stavytska, L. (Ed.) (2010). Etapy rozvytku ukrainskoi sotsiolinhvistyky. Sotsiolinhvistychni studii. Kyiv, 17–22.
513. Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E., Hofer, B. (2016). Emerging Multilingual Awareness in Educational Contexts: From Theory to Practice. The Canadian Modern Language Review, 72 (2), 157–182. doi: https://doi.org/10.3138/cmlr.274600
514. Daly, W. M. (1998). Critical thinking as an outcome of nursing education. What is it? Why is it important to nursing practice? Journal of Advanced Nursing, 28 (2), 323–331. doi: https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00783.x
515. Alonso Alonso, R. (Ed.) (2016). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 230.

516. Nahorna, H. O. (1995). Formuvannia u studentiv pedahohichnykh vuziv profesiinoho myslennia. (Extended abstract of Doctor's thesis). Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity APN Ukrainy, Kyiv.
517. Jessner, V. T. (2017). Multilingual awareness in Ln (foreign language) learners' strategies and processing. Hungarian Journal of Applied Linguistics, 2 (XVII). doi: http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.012
518. Banks, J. A., Banks, C. A. M. (Eds.) (2001). Multicultural Education: Issues and Perspectives (4th ed.). New York: Wiley, 436.
519. Osgood, Ch. E., Ervin, S. M. (1965). Psycholinguistics: A survey of Theory and Research Problems. Bloomington: Indiana University Press, 307.
520. Koval, I. V. (2018). Formuvannia bilinhvalnoi svidomosti v navchanni inozemnoi movy. Suchasna pedahohika ta psykholohiia: metodolohiia, teoriia i praktyka: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kyiv: Tavriiskyi natsionalnyi universytet im. V. I. Vernadskoho, 161–164.
521. Zhyvitska, I. A. (2010). Movna kartyna svitu yak vidobrazhennia realnosti. Filolohichni studii. Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 4, 20–25.
522. Tsvetkova, T. K. (2002). Teoreticheskie problemy lingvodidaktiki. Moskva: Sputnik+, 107.
523. Sergeeva, N. N., Pokhodzei, G. V. (2014). Razvitie inoiazychnoi mezhkulturnoi kompetentsii studentov neiazykovykh spetsialnostei v sisteme professionalno-orientirovannogo iazykovogo obrazovaniia. Ekaterinburg, 214.
524. Muratov, A. Iu. (2014). Ispolzovanie proektnogo metoda dlia formirovaniia mezhkulturnoi kompetentsii. Kazan, 41.
525. Novitskaia, A. V.; Klushina, N. P., Sinelnikova, B. M., Vetrova, Iu. P. (Eds.) (2008). Formirovanie mezhkulturnoi kompetentsii v razlichnykh vidakh mezhkulturnykh kontaktov. Gumanitarnye nauki. Stavropol: Izd-vo GOUVPO Sev. Kav. gos. tekhn. un-ta, 211–221.

526. Rekomendatsiia pro vykhovannia v dusi mizhnarodnoho vzaiemorozuminnia, spivrobitnytstva i myru ta vykhovannia v dusi povahy prav liudyny i osnovnykh svobod vid 19.11.1974. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_863
527. Chaika, O. (2021). Pedagogical Framework for Polyculturalism in Higher Education: Foreign Language Instruction. International Journal of Social Science and Human Research, 04 (10), 2703–2708. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i10-11
528. Korniiaka, O. M. (2006). Psykholohiia komunikatyvnoi kultury shkoliara. Kyiv, 336.
529. Aleksandrova, S. A. (2011). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv turystskykh spetsialnostei. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho Universytetu im. Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky. Chastyna I, 14 (225), 6–10.
530. Brislin, R. W., Yoshida, T. (1994). Intercultural Communication Training: An Introduction. SAGE Publications, 232.
531. Pasichnyk, O. (2019). Mizhkulturna mediatsiia – pereosmyslennia mistsia i roli ridnoi movy u navchanni inozemnykh mov. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 22, 213–223. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2019_22_23
532. Yaremchuk, A. (2020). Movna kartyna svitu – kontseptualna kartyna svitu – khudozhnia kartyna svitu: parametrychni oznaky y kharakter spivvidnoshennia. Tudia ukrainica posnaniensia, VIII (1), 69–76.
533. Leontev, A. N. (1981). Problemy razvitiia psikhiki. Moskva, 584.
534. Galperin, P. Ia. (1976). Vvedenie v psikhologiiu. Moskva, 150.
535. Maksymenko, S. D., Soloviienko, V. O. (2000). Zahalna psykholohiia. Kyiv, 256.
536. Yaksa, N. V. (2008). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv: teoriia i metodyka mizhkulturnoi vzaiemodii. Zhytomyr, 568.
537. Kniazheva, I. (2021). Doslidzhennia emotsiino-aksiolohichnoho komponentu poli- / multykulturnoi kompetent-

nosti maibutnikh uchyteliv. Aktualni problemy filolohii i profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv u poli- / multykulturnomu prostor, 4, 56–58.
538. Ananev, B. G. (1968). Chelovek kak predmet poznaniia. Leningrad, 337.
539. Avaliani, S. Sh. (1989). Priroda znaniia i tsennostei. Tbilisi, 182.
540. Bliumkin, V. A. (1989). Mir moralnykh tsennostei. Moskva: Znanie, 64.
541. Zdravomyslov, A. G. (1986). Potrebnosti. Interesy. Tsennosti. Moskva, 223.
542. Vasilenko, V. A. (1964). Tsennost i otsenka. Kiev, 160.
543. Drobnitskii, O. G. (1967). Mir ozhivshikh predmetov. Problema tsennosti i marksistskaia filosofiia. Moskva, 351.
544. Tugarinov, V. P. (1988). Izbrannye filosofskie trudy. Leningrad, 343.
545. Kissel, M. Teoriia tsennostei. Bolshaia Sovetskaia Entsiklopediia. Available at: http://bse.sci-lib.com/article120491.html
546. Kavalerov, A. A. (2001). Naivyshcha tsinnist – liudyna. Perspektyvy, 3 (15), 28–32.
547. Kavalerov, A. A. (2002). Tsinnist u sotsiokulturnii transformatsii. Odesa, 221.
548. Sivers, V. A. (1997). Tsinnist yak predmet etyko-filosofskoho analizu. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyivskyi universytet imeni T. Shevchenka, Kyiv.
549. Perry, R. B. (1926). General Theory of Value: Its Meaning and Basic Principles Construed in Terms of Interest. Longmans, Green, 702.
550. Dewey, J. (1939). Theory of valuation. International Encyclopedia of Unified Science, II (4). The University of Chicago Press, 67.
551. Clough, Sh. B. (1960). Basic Values of Western Civilization. Columbia University Press, 132.
552. Halstead, J., Taylor, M. (1996). Values in education in values. London, 297.
553. Tanchyn, I. Z. Sotsiolohiia. Lviv, 360.

554. Semychenko, V. (2009). Henderni osoblyvosti samospryiniattia studentiv u konteksti sotsialno-psykholohichnykh suspilnykh vidnosyn. Sotsialna psykholohiia, 2, 143–151.
555. Bekh, I. D. (1997). Dukhovni tsinnosti v rozvytku osobystosti. Pedahohika i psykholohiia, 1, 124.
556. Bekh, I. D. (2002). Osobystisno-oriientovana model vykhovannia yak naukovyi konstrukt. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly, 3, 143–156.
557. Bekh, I. D. (2004). Yak vykhovuvaty dukhovni tsinnosti. Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii,1, 9–11.
558. Bekh, I. D. (2009). Formuvannia osobystisnykh tsinnostei yak skladovykh obrazu «Ia» vykhovantsia v protsesi rozviazannia sotsialno-moralnykh zadach. Postmetodyka, 9, 2–4.
559. Bekh, I. D. (2010). Tsinnisna sfera suchasnoi liudyny v konteksti priorytetiv vykhovnoho protsesu. Shliakh osvity, 4, 8–9.
560. Bekh, I. D.; Pustovit, H. P. (Ed.) (2017). Tsinnisni oriientatsii. Entsyklopediia pozashkilnoi osvity. Rivne, 489–490.
561. Sukhomlynska, O. V. (2002). Tsinnosti u vykhovanni ditei. Kyiv, 106.
562. Huzii, N. V. (2004). Pedahohichnyi profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty. Kyiv, 243.
563. Nauchytel, O. D. (1999). Tsinnisni oriientatsii studentiv: psykholohichni faktory formuvannia, rozvytku, transformatsii. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, Kyiv.
564. Antonova, N. O. (2003). Tsinnisni oriientatsii u systemi osobystisnykh yakostei studentiv vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, Kyiv.
565. Zdravomyslov, A. G., Iadov, V. A. (1966). Otnoshenie k trudu i tsennostnye orientatsii lichnosti. Moskva, 300.
566. Sharov, A. S. (2000). Sistema tsennostnykh orientatsiy kak psikhologicheskiy mekhanizm regulyatsii zhiznedeyatelnosti cheloveka. (Extended abstract of Doctor's thesis). Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, Novosibirsk.

567. Kobernyk, L. O. (2008). Rol ta mistse tsinnisnykh oriientatsii u formuvanni osobystosti. Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrainy, 4–5, 28–33.
568. Horbenko, Yu. L. (2006). Osoblyvosti stanovlennia tsinnisnykh oriientatsii u protsesi profesiinoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, Kyiv.
569. Drachenko, V. V. (2008). Vykhovannia moralno-tsinnisnykh oriientatsii pidlitkiv zasobamy tvoriv svitovoi khudozhnoi kultury. (Extended abstract of candidate's thesis). Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, Kyiv.
570. Romaniuk, L. V. (2004). Psykholohichni chynnyky rozvytku tsinnisnykh oriientatsii studentskoi molodi. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyivskyi universytet imeni T. Shevchenka, Kyiv.
571. Kaikkonen, P.; Neuner, G. (Ed.) (1993). Kultur und Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zur Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden und zur Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Fremde Welt und eigene Wahrnehmung: Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen. Universität Gesamthochschule Kassel, 54–70.
572. Bragina, A. D. (2010). Problema razvitiia polikulturnoi lichnosti budushchikh perevodchikov (aksiologicheskii aspekt). Molodoi uchenyi, 12 (23(2)), 85–89. Available at: https://moluch.ru/archive/23/2465/
573. Kagan, M. S. (1990). Filosofskaia teoriia tsennosti. SPb, 205.
574. Selezneva, E. V., Bondarenko, N. V. (2008). Razvitie tolerantnosti gosudarstvennykh sluzhashchikh. Moskva, 102.
575. Asmolov, A. G. (2002). Na puti k tolerantnomu soznaniiu. Moskva, 225.
576. Lebedeva, N. M. (1999). Vvedenie v etnicheskuiu i krosskulturnuiu psikhologiiu. Moskva, 224.
577. Atroshchenko, T. O. (2017). Teoriia i praktyka formuvannia mizhetnichnoi tolerantnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovoi shkoly. Mukachevo: MDU, 24.

578. Bardier, G. L. (2005). Sotsialnaia psikhologiia tolerantnosti. SPb, 118.
579. Bondareva, S. K., Kolesov, D. V. (2003). Tolerantnost: vvedenie v problemu. Moskva, 240.
580. Lektorskii, V. A. (1997). O tolerantnosti, pliuralizme i krititsizme. Voprosy filosofii, 11, 12–18.
581. Felzon, M. (1997). Vospitanie i tolerantnost. Vysshee obrazovanie v Evrope, 2(21), 10–13.
582. Olport, G. (2003). Tolerantnaia lichnost. Vek tolerantnosti, 6, 39–51.
583. Gaffar, V. F. (1995). Guidelines for implementing the prototyped curriculum of core values for enhancing international understanding, cooperation and peace. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
584. Rouls, D., Parimaud, C. (1995). Tolerance. Culturel and Peace. UNESCO, 191.
585. Gusseinov, A. A. (2009). Tolerantnost i dialog kultur. Dialog kultur i partnerstvo tsivilizatsii: IX Mezhdunarodnye Likhachevskie nauchnye chteniia. SPb: izd-vo SPbGUP, 65–68.
586. Asmolov, A. G. (1998). Tolerantnost v obshchestvennom soznanii Rossii. Moskva: IEARAIU, 156.
587. Dubaseniuk, O. A. (2015). Akmeolohichnyi pidkhid yak stratehichnyi oriientyr osobystisno-oriientovanoi pedahohichnoi osvity. Problemy osvity, 84, 25–30.
588. Bodalev, A. A., Vasina, N. V. (2005). Poznanie cheloveka chelovekom. SPb, 320.
589. Balashov, E. M. (2014). Psykholohichni osoblyvosti sotsialnoi empatii studentiv yak zasobu samorealizatsii. Naukovi zapysky Natsionalnoho univer-sytetu «Ostrozka akademiia», seriia «Psykholohiia i pedahohika», 28, 28–39.
590. Igan, Dzh. (2001). Bazisnaia empatiia kak kommunikativnyi navyk. Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza, 1.
591. Karyagina, T. D. (2013). Evolyutsiya ponyatiya «empatiya» v psikhologii. (Extended abstract of candidate’s thesis). Moskovskiy gosudarstvennyy universitet imeni M. V. Lomonosova, Moskva.

592. Kuzmina, V. P. (2007). Teoreticheskii aspekt issledovaniia empatii kak aktualnaia problema sovremennoi psikhologii. Vestnik Viatskogo gosudarstvennogo universiteta, 17, 107–112. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniya-empatii-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-psihologii
593. Lazorenko, T. N., Ananev, A. M. (2017). Role of Empathy in Psychologists' Work. Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW), 46 (1), 87–96. Available at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/87_96_Rol%20empatii%20v%20professionalnoy%20deyatelnosti%20psihologov.pdf
594. Makarevich, N. Chelovechestvo vymret ot nedostatka empatii. Available at: https://www.jv.ru/news/psikhologhiia/15823-chelovechestvo-vimret-ot-nedostatka-empatii.html
595. Matiukh, T. M. (2016). Empatiia yak transestetychnyi fenomen. (Extended abstract of candidate's thesis). Natsionalnyi universytet vodnoho hospodarstva ta pryrodokorystuvannia, Rivne.
596. Pashukova, T. I., Troitskaia, E. A. (2010). Mekhanizmy i funktsii empatii. Vestnik MGLU, 7 (586), 197–209.
597. Puzyrevskii, V. Iu. (2002). Fenomen empatii v kontekste sovremennoi zapadnoi filosofii. Almanakh "Sibir". Filosofiia. Obrazovanie, 6, 103–118.
598. Troitskaia, E. A. (2011). Kontseptsiia empatii v zarubezhnoi psikhologii kontsa XX – nachala XXI veka. Vestnik MGLU, 613, 52–64.
599. Shtykh, I. I. (2015). Zdatnist do empatii yak komponent profesiinykh zdibnostei psykholoha Naukovyi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Pedahohika ta psykholohiia»,2 (2), 177–180.
600. Hoffman, M. L. (2001). Empathy and moral development: implications for caring and justice. Cambridge University Press, 342.
601. Rütgen, M., Seidel, E.-M., Silani, G., Riečanský, I., Hummer, A., Windischberger, C. et. al. (2015). Placebo analgesia and its opioidergic regulation suggest that

empathy for pain is grounded in self pain. Proceedings of the National Academy of Sciences, 112 (41), E5638–E5646. doi: https://doi.org/10.1073/pnas.1511269112
602. Rodzhers, K.; Gippenreiter, Iu. B., Falikman, M. V. (Eds.) (2002). Empatiia. Psikhologiia motivatsii i emotsii. Moskva: CHeRo, 428–430.
603. Semichenko, V. A. (1998). Psikhologiia obshcheniia. Kiev, 152.
604. Vygotskii, L. S. (1996). Pedagogicheskaia psikhologiia. Moskva, 536.
605. Maksymenko, S. D. (2008). Zahalna psykholohiia. Kyiv, 272.
606. Tsymbaliuk, I. M. (2004). Psykholohiia spilkuvannia. Kyiv, 304.
607. Sadova, V. V. (2002). Formuvannia komunikatyvnoi kultury vchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi metodychnoi roboty. (Candidate’s thesis). Kryvorizkyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet, Kryvyi Rih.
608. Uvarkina, O. V. (2003). Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchykh medychnykh zakladiv osvity v protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dys-tsyplin. (Candidate’s thesis). Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy, Kyiv.
609. Ter-Minasova, S. G. (2000). Iazyk i mezhkulturnaia kommunikatsiia. Moskva, 123.
610. Leontev, A. A. (1984). Mir cheloveka i mir iazyka. Moskva, 127.
611. Furmanova, V. P. (1994). Mezhkulturnaya kommunikatsiya i kulturno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov (yazykovoy vuz). (Candidate’s thesis). Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet, Moskva.
612. Haluziak, V. M. (1999). Motyvatsiino-tsinnisni determinanty indyvidualnoho styliu pedahohichnoho spilkuvannia. Naukovi zapysky, seriia «Pedahohika i psykholohiia», 1, 96–106.
613. Horodyska, V., Pantiuk, M., Miliaieva, V. (2014). Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly: teksty lektsii. Drohobych: Redaktsiino-vydavnychyi viddil DDPU, 307.
614. Podoliak, L. H., Yurchenko, V. I. (2014). Psykholohiia vyshchoi shkoly. Kyiv: Vydavnytstvo «Karavella», 360.

615. Chaika, O. (2022). Workshops and trainings for dialogic interaction: polyculturally centric approach in modern education. Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy, 13 (2), 63–71. doi: https://doi.org/10.31548/hspedagog13(2).2022.63-71
616. Chaika, O. (2023). Multicultural Education in Foreign Language Teaching: Task-Based Approach. International Journal of Social Science and Human Research, 06 (03), 1476–1482. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i3-18
617. Traverse, T. M. (2009). Psykholohiia vykladatskoi roboty. Kyiv: Nauk. svit, 269.
618. Hladush, V. A., Lysenko, H. I. (2014). Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istori. Dnipropetrovsk: Aktsent, 416.
619. Paulston, C. B. (1992). Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL. Philadelphia: Multilingual Matters, 160.
620. Batsevych, F. S. (2007). Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii. Kyiv: Dovira, 207.
621. Trager, G., Hall, E. (1954). Culture as communication: A model and analysis. Studies in Culture and Communication, 3, 137–149.
622. Borinshtein, E. R., Kavalerov, A. A. (2001). Lichnost: ee iazykovye tsennostnye orientatsii. Odessa, 163.
623. Borynshtein, Ye. P. (2004). Sotsiokulturni osoblyvosti movnoi osobystosti. Sotsialna psykholohiia, 5 (7), 63–72.
624. Berar, E. (1989). Dialog kultur. 50/50: opyt slovaria novogo myshleniia. Moskva: Progress, 557.
625. Chaika, O. (2021). Can leadership-coaching mind-set substitute that of crisis management in higher education? Journal for Researching Education Practice and Theory, 4 (2), 14–50. doi: https://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/1931
626. Maslova, V. A. (2001). Lynhvokulturolhyia. Moskva, 208.
627. Bergelson, M. B. (2001). Mezhkulturnaia kommunikatsiia kak issledovatelskaia programma: lingvisticheskie metody izucheniia kross-kulturnykh vzaimodeistvii. Vestnik MGU,

Seriia 19. Lingvistika i mezhkulturnaia kommunikatsiia, 4, 166–181.
628. Lee, C. D., Smagorinsky, P. (Eds.) (2000). Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. Cambridge University Press, 280.
629. Vorobiova, I. A. (2003). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii uchniv starshoi shkoly zasobamy inozemnoi movy. (Candidate's thesis). Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv.
630. Voroniuk, I. (2000). Mizhkulturni vidminnosti i kontekst u vykladanni inozemnoi movy. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity, 3, 48–52.
631. Kolominova, O. O. (1998). Metodyka formuvannia sotsio-kulturnoi kompetentsii uchniv molodshoho shkilnoho viku v protsesi navchannia usnoho anhlomovnoho spilkuvan-nia. (Candidate's thesis). Kyivskyi derzhavnyi linhvi-stychnyi universytet, Kyiv.
632. Shevchuk, O. M. (Ed.) (2011). Samovykhovannia i samo-rehuliatsiia osobystosti. Uman: RVTs «Sofiia», 128.
633. Ball, G. A. (1993). Kontseptsiia samoaktualizatsii lichnosti v gumanisticheskoi psikhologi. Kiev–Donetsk, 50.
634. Bratus, B. S. (1981). K izucheniiu smyslovoi sfery lichnosti. Vesti Moskovskogo universiteta, seriia: Psikhologiia, 2, 46–56.
635. Adler, A. (1997). Kompleks nepolnotsennosti i kompleks prevoskhodstva. Nauka zhit. Kiev, 57–62.
636. Rubinshtein, S. L. (1999). Osnovy obshchei psikhologii: v 2 tomah. SPb, 720.
637. Frankl, V. (1990). Chelovek v poiskakh smysla. Moskva, 368.
638. Asmolov, A. G., Bratus, B. S., Zeigarnik, B. V. (1979). O nekotorykh perspektivnykh issledovaniiakh smyslovykh obrazovanii lichnosti. Voprosy psikhologii, 4, 34–46.
639. Boryshevskyi, M. Y., Pylypenko, L. I., Penkova, O. I., Yab-lonska, T. M., Volodarska, N. D., Shevchenko, O. V. et.al.; Boryshevskyi, M. Y. (Ed.) (2013). Vykhovannia dukhov-nosti osobystosti. Kirovohrad: Imeks-LTD, 104.

640. Boryshevskyi, M. Y. (1993). Moralna samorehuliatsiia povedinky osobystosti: poniatiinyi aparat. Kyiv, 24.
641. Levin, K. (2001). Dinamicheskaia psikhologiia: Izbrannye trudy. Moskva, 572.
642. Morosanova, V. I. (2000). Stilevaia samoreguliatsiia povedeniia cheloveka. Voprosy psikhologii, 2, 118–127.
643. Poviakel, N. I. (2004). Samorehuliatsiia profesiinoho myslennia v systemi fakhovoi pidhotovky praktychnykh psykholohiv. (Extended abstract of Doctor's thesis). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova, Kyiv.
644. Semychenko, V. A. (2001). Psykholohiia osobystosti. Kyiv, 427.
645. Chaika, V. M. (2006). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do samorehuliatsii pedahohichnoi diialnosti. Ternopil, 275.
646. Kon, I. S. (1981). Kategoriia "Ia" v psikhologii. Psikhologicheskii zhurnal, 2 (3), 25–37.
647. Olport, G. (2002). Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy. Moskva, 216.
648. Volianiuk, N. Yu., Lozhkin, H. V., Vynoslavska, O. V., Blokhina, I. O., Kononets, M. O., Moskalenko, O. V. et. al. (2019). Sotsialna psykholohiia. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho, 254.
649. Halian, I. M., Hryntsiv, M. V. (2015). Teoretychnyi analiz doslidzhen samorehuliatsii yak chynnyka profesiinoho stanovlennia osobystosti. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky, 3, 22–26. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2015_3_5
650. Miasishchev, V. N. (1960). Lichnost i nevrozy. Leningrad, 426.
651. Lazurskii, A. F., Frank, S. L. (1912). Programma issledovaniia lichnosti v ee otnoshenii k srede. Russkaia shkola, 1, 1-24.
652. Boichenko, I. V. (1991). Sushchnost cheloveka kak sovokupnost obshchestvennykh otnoshenii. Obshchestvennye otnosheniia (sotsialno-filosofskii analiz). Kiev, 288.
653. Dehtiar, H. O. (2006). Formuvannia refleksyvnoi kultury studentiv pedahohichnykh universytetiv. (Extended

abstract of candidate's thesis). KhNPU imeni H. S. Skovorody, Kharkiv.
654. Ziaziun, I. A. (2002). Filosofiia pedahohichnoi diialnosti u profesiinii osviti. Dialoh kultur: Ukraina u svitovomu konteksti: filosofiia osvity, 8, 4–14.
655. Shevchenko, H. P. (2015). Odukhotvorenyi obraz Liudyny Kultury XX stolittia: protses yoho vykhovannia u vyshchii shkoli. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 5, 213–225. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_5_23
656. Semashko, A. N. (1980). Razvitie esteticheskoi kultury molodezhi. Moskva, 64.
657. Fed, A. M. (2005). Estetychnyi svit pedahoha. Sloviansk, 300.
658. Melnychuk, S. H. (1995). Formuvannia estetychnoi kultury maibutnikh vchyteliv (istoryko-pedahohichnyi aspekt, 1860–1980 rr.). (Doctor's thesis). Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv.
659. Oleksiuk, O. M. (1997). Formuvannia dukhovnoho potentsialu studentskoi molodi v protsesi profesiinoi pidhotovky. (Doctor's thesis). Kyivskyi derzhavnyi instytut kultury, Kyiv.
660. Shevchenko, H. P. (2007). Estetychne odukhotvorennia studentskoi molodi. Pedahohichna ta psykholohichna nauka v Ukraini: do 15-richchia APN Ukrainy. T. 4: Pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly, 215–226.
661. Rudnytska, O. (1996). Profesiina osvita i mystetstvo (tradytsii, poshuky, perspektyvy). Mystetstvo ta osvita, 1, 39–44.
662. Chernikova, N. V. (2010). Formirovanie esteticheskoi kultury studentov v pedagogicheskom vuze. Minsk, 38.
663. Shevchenko, H. P.; Shevchenko, H. P. (Ed.) (1997). Estetychni tsinnosti v strukturi dukhovnoi kultury. Formuvannia dukhovnoi kultury uchnivskoi molodi. Luhansk, 24–29.
664. Shevchenko, G. P., Butenko, L. L., Shkurin, A. I. (2002). Poeticheskii obraz morali v iskusstve opyt nravstvennogo vospitaniia starsheklassnikov. Lugansk, 166.

665. Myropolska, N. Ye. (2001). Poetyka v protsesi vykhovannia khudozhnoi kultury uchniv. Osvita na Luhanshchyny, 2, 43–46.
666. Movchan, V. S. (2011). Estetyka. Kyiv, 527.
667. Kolesnikov, M. P., Kolesnikova, O. V., Lozovoi, V. O., Chybisova, N. H., Shylo, O. V.; Lozovoi, V. O. (Ed.) (2003). Estetyka. Kyiv: Yurinkom Inter, 208.
668. Levchuk, L. T., Kucheriuk, D. Yu., Panchenko, V. I. (1997). Estetyka. Kyiv, 399.
669. Kravchenko, O. A. (2002). Formirovanie esteticheskoy kultury budushchego uchitelya inostrannogo yazyka. (Candidate's thesis). Ulyanovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet.
670. Shevchenko, H. P. (2004). Pedahohika dukhovnosti. Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 1, 3–9.
671. Potebnia, O.; Zubrytska, M. (Ed.) (1996). Dumka y mova. Slovo. Znak. Dyskurs: Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st. Lviv: Litopys, 23–39.
672. Matsko, L. I., Sydorenko, O. M., Matsko, O. M.; Matsko, L. I. (Ed.) (2003). Stylistyka ukrainskoi movy Pidruchnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 462.
673. Afanasev, M. B. (2004). Razvitie esteticheskoy kultury studentov vuzov sredstvami kafedry yazykovykh kommunikatsiy (Sotsialno-filosofskiy analiz). (Candidate's thesis). Moskovskiy gorodskoy universitet upravleniya pravitelstva Moskvy, Moskva.
674. Bilodid, I. K. (1977). Deiaki aspekty vzaiemodii piznavalnoi i estetychnoi funktsii movy. Mova. Liudyna. Suspilstvo. Kyiv, 351.
675. Dovhaniuk, E. V. Metaforyzatsiia estetychnoho kontseptu VRODA: linhvodydaktychnyi aspekt. Metodychni ta psykholohopedahohichni problemy vykladannia inozemnykh mov na suchasnomu etapi. VI mizhnarodna naukovo-metodychna konferenciia. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina, 52–54.
676. Kucheruk, O. (1998). Zasoby estetychnoi vyraznosti movy ta yikh vplyv na uchniv. Dyvoslovo, 3, 13–18.

677. Moroz, T. O. (2007). Zahalnokulturna komponenta yak zasib estetychnoho vykhovannia maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy. (Extended abstract of Candidate's thesis). Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia, Luhansk.
678. Wenden, A. (1991). Learner Strategies for Learner Autonomy. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 140.
679. Ivanova, T. (2005). Kulturologicheskaia podgotovka budushchego uchitelia. Kiev, 282.
680. Orel, V. V. (2009). Sotsialnyi dosvid yak dzherelo indyvidualizatsii osobystosti. Visnyk NTUU «KPI», Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika, 3 (27 (2)), 147–151.
681. Kogan, L. N., Barsuk, V. L. (1979). Issledovanie kulturnoi deiatelnosti i kulturnogo urovnia naseleniia gorodov Urala. Sverdlovsk: UNTS AN SSSR, 156.
682. Breheda, A. Yu., Bovtruk, A. P., Dvoretska, H. V. (1999). Sotsiolohiia. Kyiv, 124.
683. Hatalska, S. M. (2005). Filosofiia kultury. Kyiv, 326.
684. Yurii, M. F. (2006). Sotsiolohiia kultury. Kyiv, 302.
685. Sheiko, V. M., Bohutskyi, Yu. P., Hermanova de Dias, E. V. (2012). Kulturolohiia. Kyiv, 494.
686. Kravets, M. S. (2007). Kulturolohiia. Lviv, 320.
687. Abramovych, S. D., Tillo, M. S., Chikarkova, M. Yu (2007). Kulturolohiia. Kyiv, 351.
688. Yosypenko, S. L. (2006). Filosofski idei v dukhovnii kulturi. Filosofska dumka,5, 54–66.
689. Hrytsenko T. B. (2009). Kulturolohiia. Kyiv, 392.
690. Semashko, O. M. (2004). Sotsiolohiia kultury. Lviv, 338.
691. Hurzhii, A. M., Ovcharuk, O. V. (2013). Dyskusiini pytannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti: mizhnarodni pidkhody ta ukrainski perspektyvy. Informatsiini tekhnolohii v osviti, 15, 38–43.
692. Hurzhii, A., Hapon, V. (2006). Metodolohichni zasady otsiniuvannia ta prohnozuvannia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini. Vyshcha osvita Ukrainy, 1, 23–31.

693. Chmylenko, F. O., Smitiuk, N. M. (2013). Navchalnyi posibnyk z osnov statystychnoi obrobky analitychnoho eksperymentu. Dnipropetrovsk, 60.
694. Borysyk, S. O., Kononchuk, A. I., Yakovets, N. I., Shcherbyna, Yu. M. (2002). Metodolohiia i metody sotsialno-pedahohichnykh doslidzhen (v pershodzherelakh, lektsiiakh ta praktychnykh zavdanniakh). Nizhyn, 287.
695. Rudenko, V. M. (2012). Matematychna statystyka. Kyiv, 304.
696. Ozhegov, S. I. (1999). Tolkovyi slovar russkogo iazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii. Moskva, 944.
697. Slovnyk ukrainskoi movy. Akademichnyi tlumachnyi slovnyk (1970–1980). Available at: http://sum.in.ua/
698. Honcharenko, S. U. (Ed.) (2000). Profesiina osvita: slovnyk. Kyiv, 380.
699. Skatkin, M. N. (1984) Problemy sovremennoi didaktiki. Moskva: Pedagogika, 96.
700. Mazin, V. M. (2007). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti kultury profesiinoi samorealizatsii pedahoha. Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky, 41, 217–225.
701. Koval, O. Ye. (2013). Osnovy psykholohii ta pedahohiky vyshchoi shkoly. Ternopil: VPTs «Ekonomichna dumka TNEU», 90.
702. Shtoff, V. A. (1966). Modelirovanie i filosofiia. Moskva: Nauka, 301.
703. Sikorskyi, P. I. (2006). Kredytno-modulna tekhnolohiia navchannia. Kyiv, 126.
704. Yazykov, O. I. (2016). Modeliuvannia vykhovnoho seredovyshcha suchasnykh navchalnykh zakladiv. Profesiina osvita: teoriia i praktyka, 1–2 (43–44), 87–94.
705. Stoliarenko, O. V. (2015). Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 196.
706. Kagan, M. S. (1988). Mir obshcheniia. Problema mezhsubieektnykh otnoshenii. Moskva, 319.
707. Kagan, M. S. (1991). Sistemnyi podkhod i gumanitarnoe znanie. Lenongrad, 384.

708. Bakhtin, M. M. (1988). Estetika slovesnogo tvorchestva. Moskva: Iskusstvo, 423.
709. Lutzker, D. (1980). Internationalism as a Predictor of Cooperative Behavior. Journal of Conflict Resolution, 4, 426–430.
710. Adler, P. S.; Brislin, R. (Ed.) (1977). Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism. Culture Learning. East-West Center Press, 24–41.
711. Birdwhistell, R.; Knapp, P. H. (Ed.) (1963). The Kinesis Level in the Investigation of the Emotions. Expressions of the Emotions in Man. New York: International University Press, 21–29.
712. Walsh, J. (1973). Humanistic Culture Learning. Honolulu: University of Hawaii Press, 275.
713. Vygotskii, L. S. (1982). Sobranie sochinenii v 6 tomah. Tom 1: Voprosy teorii i istorii psikhologii. Moskva: Pedagogika, 488.
714. Chaika, O. (2021). Systemic approach underlying methodology to educate and cultivate polyculturality with (of) future LSP teachers in foreign language instruction. Youth and market, 5 (191), 37–41. doi: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239267
715. Miroshnichenko, V. I. (2011). Systemnyi pidkhid u patriotychnomu vykhovanni maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv. Pedahohichni nauky, 2, 67–72.
716. Chaika, O., Vorotniak, L. (2021). Poly-/Multiculturality in Higher Education: Methodological Level of the Research Concept. International Journal of Social Science and Human Research, 04 (07), 1962–1969. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i7-52
717. Stepanov, O. M., Fitsula, M. M. (2006). Osnovy psykholohii i pedahohiky. Kyiv: Akademvydav, 520.
718. Kuzminskyi, A. I., Omelianenko, V. L. (2003). Pedahohika. Kyiv: Znannia-Pres, 418.
719. Bielcheva, T. F., Izbash, S. S., Bielchev, P. V. (2014). Pedahohika. Praktychnyi kurs. Melitopol: Vydavnytstvo

Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho, 304.
720. Kniazian, M. O. (2007). Systema formuvannia samostiino-doslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi stupenevoi pidhotovky. (Doctor's thesis). Pivdennoukrainskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. K. D. Ushynskoho, Odesa.
721. Kostikova, I. I. (2009). Teoretyko-metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. (Doctor's thesis). KhNPU imeni H. S. Skovorody, Kharkiv.
722. Bespalko, V. P. (1989). Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniia. Moskva: Pedagogika, 336.
723. Vykhrushch, V. O. (2011). Mekhanizmy aksiolohii suchasnoi pedahohiky: sproba systemnoho analizu. Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu, seriia: Pedahohika i psykholohiia, 544, 9–18.
724. Zavhorodnia, T. K. (2014). Formuvannia tolerantnosti studentiv v konteksti kontseptsii dobra V. O. Sukhomlynskoho. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho, seriia: Pedahohichni nauky, 1 (46), 56–60.
725. Piekhota, O. M. (2013). Tekhnolohii pedahohichnoi osvity: meta, zmist, osoblyvosti zastosuvannia u suchasnykh umovakh. Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, seriia: Pedahohichni nauky, 1 (40), 26–31.
726. Pryhodii, M. A. (2017). Formuvannia poli- / multykulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi v osvitnomu seredovyshchi VNZ. Molod i rynok, 12 (155), 136–141.
727. Prokopiv, L. (2017). Innovatsiini tekhnolohii navchannia i vykhovannia u VNZ. Ivano-Frankivsk, 166.
728. Romanyshyna, L. M. (2006). Suchasni pedahohichni tekhnolohii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv. Problemy osvity. Kyiv: Vyd-vo nauk.-metod. tsentru vyshchoi osvity, 140–14.

729. Romanyshyna, L. M., Romanyshyna, O. Ya. (2007). Innovatsiini tekhnolohii v pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv. Zbirnyk naukovykh prats Kremenetskoho obl. Humanitar. ped. in.-tu im. T. Shevchenka, seriia: Pedahohichni nauky, 2, 50–57.
730. Yashchuk, I. P. (2007). Osoblyvosti pedahohichnoi vzaiemodii v umovakh humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu vyshchoho navchalnoho zakladu. Pedahohichnyi dyskurs, 1, 153–156.
731. Lin, J. M., Wang, P., Lin, I. (2012). Pedagogy * technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. British Journal of Educational Technology, 43, 97–108.
732. Jonassen, D. H. (2004). Handbook of Research on Educational Communications and Technology. New Jersey: Taylor & Francis, 1210.
733. Asmanova, Iu. I., Goriachova, M. V. (2009). Lichnostno orientirovannyi podkhod kak osnova pedagogicheskikh tekhnologii. Integratsiia obrazovaniia, 2, 99–10.
734. Bespalko, V. P. (1989). Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii. Moskva: Pedagogika, 192.
735. Klarin, M. V. (1989). Pedagogicheskaia tekhnologiia v uchebnom protsesse. Analiz zarubezhnogo opyta. Moskva: Znanie, 90.
736. Monakhov, V. M. (2006). Teoriia pedagogicheskikh tekhnologii metodologicheskii aspekt. Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1, 22–28.
737. Fomin, N. E., Runkova, M. K. (2006). Pedagogicheskie tekhnologii: teoriia i praktika primeneniia v vysshei shkole. Integratsiia obrazovaniia, 2, 15–19.
738. Pugach, O. I., Dobudko, T. V. (2012). Interaktivnye tekhnologi obucheniia: voprosy vnedreniia. Izvestiia Samarskogo nauchogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk, 14, 56–59.
739. Tsvetkov, V. Ia. (2008). Mobilnye obrazovatelnye tekhnologii. Sovremennye naukoemkie tekhnologii, 12, 32–34.
740. Busel, V. T. (Ed.) (2005). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. Kyiv; Irpin: Perun, 1728.

741. Fedorchuk, V. M. (2014). Treninh osobystisnoho zrostannia. Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury», 250.
742. Mukan, N. V. (2005). Standarty profesiinoho rozvytku pedahohiv u SShA. Visnyk Lvivskoho universytetu imeni Ivana Franka, seriia pedahohichna, 25, 275–282.
743. Mukan, N. V. (2006). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv zahalnoosvitnikh shkil v universytetakh Kanady. Lviv: NU "Lvivska politekhnika, 140.
744. Yahodnikova, V. V. (2009). Interaktyvni formy i metody navchannia u vyshchyi shkoli. Kyiv: DP «Vyd. dim «Personal», 80.
745. Chaika, O. (2022). Dialogic Interaction in Foreign Language Instruction and Acquisition: Implementation Stages of Poly- / Multicultural Education. International Journal of Social Science and Human Research, 05 (02), 718–725. doi: https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-45
746. Podlasyi, I. P. (2004). Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov. Moskva: VLADOS, 365.
747. Elkonin, D. B. (1976). Psikhologiia igry. Moskva: Pedagogika, 304.
748. Smirnov, S. A.; Anikeeva, N. P. (Ed.) (1989). Igrovoe obshchenie kak forma razvitiia deiatelnosti. Igra v pedagogicheskom protsesse. Novosibirsk: NGPI, 53–62.
749. Nikitina, N. P. (2014). Kulturoznavcha sotsializatsiia movnoi osvity. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (16 (33)), 66–69. Available at: https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/02/Nikitina-N.-Culturelogical-Socialization-of-Language-Teaching.pdf
750. Onikienko, I., Bratchenko, L., Mintii, I., Chaika, O. (2022). Remote study for the humanities and social sciences: digitization and coaching. SHS Web of Conferences, 142, 03001. doi: https://doi.org/10.1051/shsconf/202214203001
751. Polonska, T. K. (2012). Movne portfolio yak innovatsiinyi komponent navchalno-metodychnykh kompleksiv z inozemnoi movy dlia starshoi shkoly. Problemy suchasnoho pidruchnyka, 12, 637–645.

752. Demchenko, I. (2013). Suchasni informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii yak providnyi chynnyk hlobalnykh svitohliadnykh. XVIII Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia. Available at: http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2098
753. Asaieva, V. V. Filosofiia suchasnoi polikulturnoi, multy-linhvalnoi osvity. Available at: http://www.info-library.com.ua/books-text11612.html
754. Amelina, S. M., Hamaniuk, V. A. (2013). Vprovadzhennia yevropeiskykh osvitnikh standartiv u systemu inshomov-noi osvity Ukrainy. Aktualni problemy filolohii i metodyky vykladannia mov, 9,162–171.
755. Voitko, V. I. (1982). Psykholohichnyi slovnyk. Kyiv: Vyshcha shkola, 215.
756. Semenova, A. V. (Ed.) (2006). Slovnyk-dovidnyk z pro-fesiinoi pedahohiky. Odesa: Palmira, 220.
757. Busel, V. T. (2009). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. Irpin: VTF, «Perun», 1736.
758. Karpenko, L. A. (1998). Kratkii psikhologicheskii slovar. Rostov-na-Donu: Feniks, 512.
759. Vygotskii, L. S. (1991). Pedagogicheskaia psikhologiia. Moskva: Pedagogika, 480.
760. Piekhota, O. M., Budak, V. D., Stareva, A. M., Nor, K. F., Shuliar, V. I., Mykhailytska, I. M. et. al.; Ziaziun, I. A., Piekhota, O. M. (Eds.) (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii. Kyiv: A.S.K., 240.
761. Antoniuk, R. I. (2004). Tsinnisni oriientatsii u svitli kontseptsii poli- / multykulturnoi (interkulturnoi) osvity v Ukraini ta za kordonom. Problemy osvity, 35, 40–50.
762. Bakum, Z. P. (2014). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh dyzaineriv. Nauko-vi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka, seriia: Peda-hohika, 1, 44–49.

763. Bukhlova, N. V. (2008). Sutnisnyi zmist poniattia "Samoosvitnia kompetentnist". Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny, 1, 4.
764. Kostiushko, Yu. O. (2005). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnoho vchytelia do mizhosobystisnoi vzaiemodii v sytuatsii konfliktu. (Candidate's thesis). Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, Zhytomyr.
765. Pozhydaieva, O. V. (2012). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do konsultatyvnoi diialnosti. Naukovi zapysky, seriia Psykholoho-pedahohichni nauky, 6, 133–139.
766. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2005). Promoting language learning and linguistic diversity: action plan 2004-06, Publications Office.
767. Mid, Dzh. (1994). Ot zhesta k simvolu. Amerikanskaia sotsiologicheskaia mysl: Teksty. Moskva: MGU, 216.
768. Volkova, N. P. (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia, 360.
769. Guzeev, V. V. (1996). Obrazovatelnaia tekhnologiia ot priema do filosofii. Moskva: Sentiabr, 90.
770. Dovhopolova, Ya. V. (2007). Formuvannia tolerantnykh vidnosyn studentiv u polikulturnomu seredovyshchi vyshchoho navchalnoho zakladu. (Candidate's thesis). Kharkivskyi natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina, Kharkiv.
771. Amelina, S. M. (2012). Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia yak skladova pidhotovky vchytelia nimetskoi movy. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. H. Shevchenka, 100, 4–7.
772. Lutaieva, T. V., Kaidalova, L. H. (2013). Pedahohichna kultura. Kharkiv: NFaU, 156.
773. Babych, M., Vitvytska, S. S.; Vitvytska, S. S., Myronchuk, N. M. (Eds.) (2014). Pedahohichna kultura vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. Modernizatsiia vy-

shchoi osvity v Ukraini ta za kordonom. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 77–80.
774. Borysko, N. F. (2000). Teoretychni osnovy stvorennia navchalno-metodychnykh kompleksiv dlia movnoi mizhkulturnoi pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov (na materiali intensyvnoho navchannia nimetskoi movy). (Doctor’s thesis). Kyivskyi derzhavnyi linhvistychnyi universytet, Kyiv.
775. Hamaniuk, V. A. (2014). Pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov na tli tendentsii do bahatomovnoi osvity. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy, seriia: Pedahohika, psykholohiia, filosofii, 199 (1), 86–91.
776. Kravchyna, T. V. (2016). Metodychni aspekty vykorystannia rolovykh ihor na urokakh inozemnoi movy. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu, seriia: «Pedahohika. Sotsialna robota», 2 (39), 114–116.
777. Demisheva, A. K. (2010). Rolovi ihry na urokakh anhliiskoi movy. Anhliiska mova i literatura, 13, 2–9.
778. Maslyko, E. A., Babinskaia, P. K. (1999). Nastolnaia kniga prepodavatelia inostrannogo iazyka. Igrovoe obuchenie inostrannym iazykam i inoiazychnomu obshcheniiu. Minsk: Vysheishaia shkola, 214.
779. Sherstiuk, O. M. (2001). Ihry malenkykh anhliitsiv. Inozemni movy, 1, 44–49.
780. Kolbina, T. V. (2009). Dialohichna kontseptsiia kultury – teoretychna osnova formuvannia mizhkulturnoi komunikatsii. Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury, 24, 205–213.
781. Manakin, V. M. (2012). Mova i mizhkulturna komunikatsiia. Kyiv: Academy Press, Alma-Mater, 285.
782. Zahnitko, A. P., Bohdanova, I. V.; Zahnitko, A. P. (Ed.) (2017). Linhvokulturolohiia. Vinnytsia: DonNU imeni Vasylia Stusa, 287.
783. Yashenkova, O. V. (2010). Osnovy teorii movnoi komunikatsii. Kyiv: Academy Press, Alma-Mater, 312.

784. Manko, V. A. (2006). Problemne navchannia yak aktualna naukovo-pedahohichna problema. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty, 25, 102–106.
785. Amelina, S. M. (2005). Treninhy z rozvytku umin ta navychok dialohichnoho spilkuvannia. Dnipropetrovsk: Porohy, 73
786. Belenkova, N. M. (2010). Realizatsiya kommunikativnogo treninga kak lingvodidakticheskoy tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v polikulturnoy obrazovatelnoy srede sovremennogo universiteta: startovye urovni vladeniya yazykom A2–B1. (Candidate's thesis). Rossiyskiy universitet druzhby narodov, Moskva.

Оксана ЧАЙКА

ПОЛІ- ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

(в авторській редакції)

Підп. до друку 30.06.2023 р. Формат 60×84 1/16.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Century Schoolbook.
Ум. друк. арк. 35,25. Обл-вид. арк. 32,78.
Наклад 300 прим. Зам. No 1м/17-06-2023в. Ціна договірна.

Видавництво ТОВ "ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ЦЕНТР ГРУП"
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
ДК No 7582 від 01.02.2022
Адреса: Україна, 61165, м. Харків, вул. Шатилова дача, 4